وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية الأساسية

أثر تدريس أنماط النصوص في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الخامس الأدبي

رسالة تقدم بها

هادي عبد الحمزة رويعي العيساوي

إلى مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة بابل
وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير تربية

(طرائق تدريس اللغة العربية)

إشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

حمزة عبد الواحد حمادي

ذوالحجة ١٤٣١هـ تشرين الثاني ٢٠١٠م

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (أثر تدريس أنماط النصوص في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الخامس الأدبي) التي قدمها الطالب (هادي عبد الحمزة رويعي) جرى تحت إشرافي في جامعة بابل ـ كلية التربية الأساسية ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية .

المشرف

الأستاذ المساعد الدكتور

حمزة عبد الواحد حمادي

بناء على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

الأستاذ المساعد الدكتور

عبد السلام جودت جاسم

رئيس قسم الدراسات العليا

التأريخ : / / ٢٠١٠

بسم الله الرحمن الرحيم

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة، أننا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ (أثر تدريس أنماط النصوص في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الخامس الأدبي) وناقشنا الطالب (هادي عبد الحمزة رويعي العيساوي) في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية بتقدير ( ) .

الأستاذ الدكتور

عمران جاسم حمد الجبوري

رئيساً

الأستاذ الدكتور

أسعد محمد علي النجار

عضواً

الأستاذ المساعد الدكتور

كاظم حسين غزال

عضواً

الأستاذ المساعد الدكتور

حمزة عبد الواحد حمادي

عضواً و مشرفاً

مصادقة مجلس الكلية

صدقها مجلس كلية التربية الأساسية/جامعة بابل بتاريخ: / /٢٠١٠

العميد

أ.م.د.عباس عبيد حمادي

التأريخ: / /٢٠١٠

ثَبَـَت المحتويات

الموضوع	الصفحة
ملخص البحث	أ. ت
ثَبَت المحتويات	ث
ثَبَت الجداول	خ
ثَبَت الملاحق	د
الفصل الأول : التعريف بالبحث	**٢٧.١**
مشكلة البحث	١
أهمية البحث	٥
مرمى البحث و فرضيته	١٩
حدود البحث و تحديد المصطلحات	١٩
الفصل الثاني : الإطار النظري	**٥٦.٢٨**
توطئة	٢٧
النص و إشكالات تصنيفه	٢٨
أولاً:مفهوم النص في التراث العربي	٣١
شروط النص	٣٢
ثانياً:مفهوم النص في الثقافة الغربية	٣٥
من الجملة الى النص	٣٥
النص القرآني	٣٦
السياق اللغوي	٣٧
الدلالة الهامشية و سياق النص	٣٨
فيما يخص دلالة النص	٤٠
أنواع النصوص	٤٠
تصنيف جون آدم	٤٢

التعريف بالنمط و أنماط النصوص	٤٤
النمط البرهاني	٤٥
النمط الايعازي	٤٨
النمط السردي	٤٩
النمط التفسيري	٥١
النمط الوصفي	٥٣
تداخل الأنماط	٥٥
الفصل الثالث : دراسات سابقة	٧٥.٥٧
• الدراسات العربية	٥٦
• الدراسات الأجنبية	٦٧
• موازنة بين الدراسات السابقة و الحالية	٧٠
• الإفادة من الدراسات سابقة	٧٣
الفصل الرابع : منهج البحث وإجراءاته	**٩٩.٧٦**
أولاً : منهجية البحث	٧٥
ثانياً : التصميم التجريبي	٧٥
ثالثاً : مجتمع البحث و عينته	٧٦
رابعاً : تكافؤ مجموعتي البحث	٨٦
خامساً : أداة البحث	٨٧
صدق الاداة	٨٨
ثبات التصحيح:(العينة الاستطلاعية)	٨٨
سادساً :آلية إجراء التجربة	٨٩
تحديد المادة العلمية	٨٩
إعداد خطط تدريسية	٩٠
سابعاً:ضبط المتغيرات الدخيلة	٩١
١. إجراء التجربة	٩٣

٢. تطبيق الاختبار	٩٤
٣. تصحيح الاختبار	٩٤
ثامناً: الوسائل الإحصائية التي استعملت في البحث	٩٥
الفصل الخامس: عرض النتائج وتفسيرها الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات	**.١٠٠ ١١٤**
عرض النتائج بشكل إجمالي	١٠١
عرض النتائج بشكل تفصيلي	١٠٢
تفسير النتائج	١٠٦
١. الاستنتاجات	١١٢
٢. التوصيات	١١٣
٣. المقترحات	١١٤
مصادر البحث	.١١٥ ١٣٤
الملاحق	.١٣٥ ٢٠٧
ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية	A – C

ثَبَتَ الجداول

الرقم	عنوانه	الصفحة
١	التصميم التجريبي المعتمد من الباحث	٧٦
٢	أسماء مدارس البنين الثانوية والإعدادية النهارية في مركز محافظة بابل التي يتكون الصف الخامس الادبي فيها من شعبتين	٧٧
٣	عدد طلاب مجموعتي البحث قبل استبعاد المخفقين وبعده وطريقة تدريس كل مجموعة .	٧٨
٤	المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) للعمر الزمني للطلاب	٨٠
٥	تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمتا كاي (المحسوبة والجدولية) .	٨١
٦	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمتا كاي (المحسوبة والجدولية) .	٨٢
٧	الاختبار التائي لدرجات طلاب مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية لنصف السنة في العام الدراسي ٢٠٠٩.٢٠١٠	٨٣
٨	المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) ومستوى الدلالة لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار القبلي .	٨٧
٩	توزيع دروس التعبير بين طلاب مجموعتي البحث.	٩٤
١٠	المتوسط و لتباين و الانحراف المعياري و القيمتان التائيتان(المحسوبة و الجدولية)و مستوى الدلالة الاحصائية لدرجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار البعدي	٩٧
١١	المتوسط الحسابي و التباين والقيمة التائية و الدلالة الاحصائية لفقرات المعيار	٩٩

ثَبَـَت الملاحق

الرقم	عنوانه	الصفحة
١	العمر الزمني لطلاب عينة البحث	١٣١
٢	الدرجات النهائية لطلاب عينة البحث في اللغة العربية للفصل الدراسي السابق .	١٣٢
٣	اختيار موضوع لاختبار المعلومات السابقة	١٣٣
٤	نموذج استمارة معلومات الطالب	١٣٤
٥	نخبة من الخبراء الذين اعتمدهم الباحث في إجراءات البحث	١٣٥
٦	معيار للتصحيح	١٣٨
٧	درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار القبلي	١٤٣
٨	درجات ثبات عينة ثبات تصحيح الاختبار القبلي	١٤٤
٩	اختيار موضوع للاختبار ألبعدي	١٤٥
١٠	درجات أفراد العينة الاستطلاعية لاستخراج ثبات التصحيح .	١٤٦
١١	راي الخبراء في صلاحية ملزمة التدريس للمجموعة التجريبية	١٤٧
١٢	موضوعات التعبير للمجموعة الضابطة	١٧٥
١٣	اختيار موضوعات تعبيرية للمجموعة التجريبية	١٨١
١٤	خطتان أنموذجيتان لتدريس التعبير	١٨٣
١٥	درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار البعدي	٢٠٠
١٦	درجات عينة ثبات تصحيح الاختبار البعدي	٢٠١
١٧	كتاب تسهيل مهمة	٢٠٢

أهمية البحث

اللغة في كل مرحلة من تأريخها تحدوها حاجات الإنسان في المجتمع، وإنها بدورها، تحدو عقله وسلوكه حيث دهش الانسان . وهو الذي ابتدع اللغة . من سطوة الكلمات و قدرتها على استحضار الأشياء و تذكرها و النفاذ الى خفاياها فضلا عن قدرتها على تنظيم نشاطه العملي و الثقافي (٦٧:ص٢)، (٤٤:ص ١٢٩)، اللغة إذن جزء من شمولية الخلق بل من ضروریاته (١٠٢:ص٨٧)، لذا فإنَّ هدف تعلمها هو لكي نفهمها حين سماعها و حين نراها مكتوبة و لكي نتكلمها و نكتبها بطلاقة و دقة للتعبير عن الأفكار(١١٦: ص٩).

إن عظمة الأمم تقاس بماضيها و حاضرها و بأهمية الدور الذي أدته في تأريخ الحضارة الإنسانية، والأمة العظيمة هي الأمة التي تركت آثاراً خالدة و كتبا علمية و أدبية ... تبقى ماثلة في الأذهان على مر الدهور(٢٨:ص٥٢)، وهي بذلك الأساس الأول في صنع الوحدة الفكرية والشعورية في الأمة، أو بعبارة أخرى في صنع ما تسمى بالأمة(١٠١:ص ٢٤).

وهي لسان العقل وطريق الفكر، لهذا اهتم باللغة كثيرٌ من التربويين والمتخصصين قديماً وحديثاً، عرباً ومستشرقين، فذاك الفرنسي (أدور سابير) يؤكد أنّ اللغة أعظم قوة تجعل من الفرد كائناً اجتماعياً وهو بدونها لا يستطيع التعامل مع الآخرين، زيادة على أنها رمز التضامن الاجتماعيّ (١٧٧: ص ١٧)، وتعدّ من أهم وسائل الارتباط الروحي وتكوين اتجاهات وأفكار مشتركة بين أفراد المجتمع، فقد تختلف مجموعات من الدول في البيئة والجنس والدين والعادات وغير ذلك من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية، ولكنها تظل متحدة متماسكة إذا كانت لغتها واحدة (١٠٣:ص ٢٨).

لذا تعد الوسيلة التي تساعد الفرد على فهم الجوانب الثقافية، والأداة الاجتماعية التي تمكن الفرد من الاتصال بغيره والتفاهم معهم، فهي وعاء الفكر، بها يتم التفاهم والتخاطب، وبها يعبر كل قوم عن مقاصدهم وأغراضهم، وتعد سبباً من اسباب تمتين الروابط بين أبناء الامة الواحدة (٧ :٥٤٦)، (١٨٣: ص٢٨).

وهي مفتاح العلوم المعرفية المتزايدة في هذا العصر، عصر التقدم العلمي من أجل زيادة فرص التعاون المشترك بين الشعوب والأمم، وركيزة مهمة لكسب المعرفة وركن أساسي من أركان الثقافة الاجتماعية، وخلق العلاقات الإنسانية وتبادل الآراء والأفكار بين الفرد وأبناء مجتمعه (١٩١ : ١٢)، (١٤٢: ١٧)، و اللغة أهم ظاهرة اجتماعية أنتجها العقل البشري و هي سر تطور المجتمعات البشرية، و سبب رقي العلاقات الإنسانية على مر العصور، لانها حاملة تراث الأمم و مجسدة تأريخها الثقافي و الحضاري (٨٢: ص٨٦.٨٧).

إنّ اللغة مهما كانت صعبة ومعقدة لابد أن تنال في المقام الأول رعاية أهلها والمتكلمين بها، لأنها أداة الحضارة الإنسانية، وأساسها، وهي الابتداع الحضاريّ الأول الذي مدّ به الإنسان وجوده، فاللغة أُم التفكير وما كان للمعرفة أن تأتي إلى حيز الوجود من دون اللغة، وقد لاحظ أحد الحكماء قبل آلاف السنين قيمة اللغة ووجوب الاهتمام بها ، فقال كلمته المأثورة: (لو أُتيح لي الحكم لبدأت بإصلاح اللغة) فهي أداة الرسالات السماوية والمذاهب الدنيوية، والمعاملات الإنسانية، وهي الوسيلة الأدبية الأزلية المتداولة بين الناس جميعاً (٣١: ص ٩).

وتعد ابرز أداة امتلكها الإنسان عبر تاريخه الطويل؛ فقد جيَّرها لتحقيق اهدافه المتنوعة عبر العصور المختلفة (٥٢: ص٣)، لهذا فهي مظهر من مظاهر السلوك البشري(١٢٤: ص١٥)، ولولاها لما كانت هناك حضارة أو مدنية أو عمران و لا أي أثر من آثار الإنسانية، إذ بها يحقق الإنسان منزلته العليا بين الكائنات، و وسيلته القوية في الاتصال واختزان الخبرات الإنسانية (٨٦:ص١١)، إذ إن كمال اللغة هو المعرفة بمقاصد القلوب(١٠٠: ص١٠٢)؛ لذلك فهي ظاهرة إنسانية قابلة للامتداد و التوسع لتستوعب الحضارة الجديدة (١٠٦: ص٩).

و العلاقة تبدو واضحة بين اللغة و التفكير إذ إنَّ أرقى أنواع التفكير هو الذي تمارسه اللغة في تكوين المفاهيم، و المدركات الكلية، و في القيام بكثير من تلك العمليات، كالعمليات العقلية، مثل التحليل، و التعميم، و التجديد، و الإدراك، و الحكم و الاستنتاج و العلاقات بين تلك المفاهيم(١٩٥:ص٢٨٨).

ولولاها لضاق الفكر و ضعف النتاج الثقافي، و انعكس ذلك على المجتمع فالأُمَم البدائية ذات المستوى اللغوي الضعيف لا تنتج أُدباء، أو فلاسفة، أو مفكرين، بينما الأمم التي نضجت لغاتها أتسع تاريخها بالرجال، و الأعلام في كل منحى من مناحي العلم و المعرفة (٤٨: ص٣٧).

وهي وعاء الثقافة، و أداة الاتصال بين الماضي و الحاضر، و لا يستطيع إنسان أن يقف على كنوز الفكر الإنساني إلا إذا أتقن تلك اللغة (١٢١: ص٤٧)، و اللغة لا يقتصر دورها على تبليغ أفكار معينة فقط، بل تحمل في طياتها الفكر نفسه لأنها كما تستمد وجودها و دلالتها من أعماق الإنسان، تحرك الحياة و تشحن هذا الوجود و هذه الدلالات من مسارات الفكر التاريخية و الحاضرة (١٣٩:ص٤٥).

إذا فاللغة منهج للتفكير و نظام للتعبير و الاتصال، وهي لا تعبر فقط عن الأفكار، بل تشكل الأفكار، فالتفكير ليس إلا لغة صامتة، فاللغة تُولِّد الأفكار، والأفكار تُولَد مكسوة لا عارية (١٥٣:ص١٢٤).

وإن أي خلل في استعمال هذه الرموز في الموقف اللغوي ينجم عنه توقف عملية الاتصال (٥١:ص١٢٤)، لذلك تأخذ اللغة مركزاً ممتازاً في مناهج التعليم العام في جميع أنحاء العالم، وهي تستأثر بجزء كبير من أوقات التعلم بالقياس إلى غيرها من مواد التدريس الأخرى (٦٥: ص ١٦٤) .

ولذلك فهي ليست مجرد وسيلة للتفكير و التعبير و الاتصال، وإنما هي منهج و نظام للتفكير و التعبير و الاتصال. و هي ليست مجرد شكل لموضوع، أو مجرد

وعاء خارجي لفكرةٍ، أو لعاطفةٍ، أو لقيمة، او ... إنها علاقة دالة داخل الكلمة المفردة، أو بينها وبين غيرها من الكلمات بما يشكل نظاما و نسقا خاصا له قوانينه الداخلية الخاصة.وهذا هو السر في أن أهل كل لغة يهتمون بدرجات متفاوتة في تعليم الناشئة قواعد لغتهم أي نظامها الرمزي و الصوتي و الدلالي (١٥٢: ص١١١).

و من تلك اللغات اللغة العربية العظيمة التي يحق لكل ناطق بها أن يتكلم بملء فيه عنها ويعظمها لغتنا العربية التي تتماز بجمال أساليبها و قوة عباراتها و ثروتها الضخمة من الألفاظ و المعاني ولمَّا نزل القرآن الكريمُ أتَى بأروعِ النماذجِ اللُّغوية، وأفصح الأساليب العربيَّة، وأسْمى الآيات البيِّنات، فسَمَا باللغة العربية سُمُوًّا عظيماً، وأضْفَى عليها السحر و الجمال (٨٠:ص٢١).

فهي مادة الإبداع الأدبي وهي أكثر وسائل التعبير شيوعاً و هي الرمز المعتمد لصياغة الشرائع و القوانين و القيم و العلوم و الأفكار و التأريخ و سائر مقومات المجتمع الإنساني (١٢٢:ص٣١٠).

ولقد حافظت على قوامها و نظامها و كلامها بقرآنها العزيز و تراثها الأدبي البارع طوال العصور التي انصرمت قبل الإسلام و بعده وهي ما تزال قوية الكيان عليَّة المكان مستمرة في عطائها، و حسبها شرفاً أنها بلغت رسالة السماء و وسعت العلوم التي ازدهرت في الدولة العربية الإسلامية و كانت مع ذلك و قبله و بعده لغة بيان عذب تطرب النفوس، و تحمل الفكر و العلم و تبعث الحياة في الأعماق (١٧٢: ص٨٤).

إنَّ من المبادئ المهمة في وعي أية امة لذاتها هي أن تعي قدر لغتها ورمز لسانها ونسب شخصيتها فكيف إذا كانت الأمة في علاقتها باللغة كأمتنا العربية ولغتها الضاد التي هي معنى من معاني وجودها و مرتكز مهم في كيانها (١٥٠: ص١٩)حتى تكاد تكون أدق اللغات تصويرا لما يقع تحت الحس و أوسع تعبيرا عما يجول في النفس (٤٦: ص١٩)قال جلَّ جلاله: (الرَّحْمَنُ* عَلَّمَ الْقُرْآنَ*خَلَقَ

الْإِنسَانَ* عَلَّمَهُ الْبَيَانَ* الرحمن /الآيات (١-٤).و البيان في رأي بعض المفسرين هو الإعراب عما في النفس و عمَّا يدور في الفكر بواسطة اللغة (١٨: ص٧٠٨).

ولا توجد في القديم و لا في الحديث لغة كاللغة العربية تضاهيها في المزايا و تحاكيها في الخصائص و الفضائل... لقد نشأت و عاشت واكتملت وعمَّرت واستمرت الأحقاب الطوال و هي ما تزال في ريعان القوة و النمو و كما أن لكل لغة أساليب في التعبير تقتضي صيغا خاصة في التفكير فالعربية أكثر تفرداً وخصوصية في هذه الصيغ و الأساليب (٧٣:ص٧).

وهي لغة عالمية تحمل في ذاتها وثيقة انتشارها، وحُجة بقائها بما استودعها الله تعالى كلامه المعجز القرآن الكريم و هي مستقر العقيدة و التشريع الاسلاميْين و مسؤولية حمايتها مسؤولية الجميع و هذه المسؤولية التاريخية قائمة لا تسقط عن الأجيال الإسلامية ما تعاقب الليل و النهار (١٧٢: ص٢٠٦).

يقول محمود الفاخوري عضو مجمع اللغة العربية بدمشق:

"اللغة العربية كائن حي يخضع لعوامل النشوء و الارتقاء، و التبدل و التطور، فتولد كلمات جديدة، و تضمحل أخرى قديمة، و يطرأ التحول أو التغيير على بعض الأصوات و الحروف في الكلمة الواحة أبدالا و إعلالا. و بذلك كله اتسعت اللغة العربية انتشاراً و تطوراً، و تأثيراً و تأثراً، في أصواتها و ألفاظها و أساليبها، من دون أن يؤثر ذلك في ضوابطها الأصلية وقوانينها الثابتة التي تحفظ لها كيانها و شخصيتها المييزة" (١٥٩،ص٢).

لقد إنمازت العربية بميزات جعلتها تنفرد بها، فخِصب مناهجها في الاشتقاق أدّى إلى غزارة مفرداتها والقدرة على تركيب المعاني في التعبير وتأثيرها في اللغات الأخرى جعلها تستحقّ بجدارة أن تكون لغة عظيمة (٥٣ : ص٢٣٦)، وفيها من

الخصائص ما يجعلها تستحق الاهتمام الاكبر لتبقى خالدة (٩٨: ص١١)، ويعتقد الباحث أن القرآن الكريم جاء ليؤيد و يثبت هذه الحقيقة بما لا يدع مجالاً لا عدائها عندما نفخ فيها الروح لتخلد بخلود كتاب الله العزيز، قال تعالى:{نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ *} (الشعراء/الآيات: ١٩٣ – ١٩٥)،

و منه قول رسول الله (ص) : (تعلموا العربية فإنها تزيد في المروءة)، حيث اكتسبت اللغة العربية بفضل تعاليم الرسول(ص) التي تجلت في أحاديثه و شروحه و وصاياه منزلة كبيرة في نفوس المؤمنين، و بذلك اقترنت إرادة الله تعالى في تنزيل كتابه بلغة عربية، وإرادة الإنسان متمثلة في شخص الرسول (ص) في مجمل أقواله و أفعاله، لتصبح اللغة العربية لغة التعبير عن الإرادة الإلهية و الفعل الإنساني (٧١:ص٨ . ١٢).

زيادة على ذلك فإنّها تتميّز عن سائر اللغات الأخرى برشاقة ألفاظها وبنائها بحيث لا يوجد فيها من الثقل والاعوجاج ما يوجد في غيرها من اللغات التي تمتّ إلى العربية بقرابة النسب (٧٨: ص ١٧) .

لقد فتحت العربية صدرها لتراث الإنسانية الخالد ومعارف البشرية فاتّسع لمقوّمات الأمّة الإنسانية التي امتدت بحضارتها شرقاً وغرباً، وانصهرت ببوتقتها حضارات الأمم القديمة، وأصبحت لغة العلم والمعرفة كما كانت لغة الأدب والفنّ أيام زهو الحضارة العربية إبّان العصر العباسي (١٩ : ص ٩٥).

أما الآن فان الوضع مؤسف إلى حد الإبكاء، أقطار كاملة من أملاك العربية، لا تكاد تسمع فيها العربية على الإطلاق، فقد أسلمت قيادها للهجة أو لهجات عدة محلية طاغية على كل ما فيها و من فيها، في البيت و الشارع و وسائل الإعلام و الإعلان. وليت الأمر يتوقف عند هذا الحد، بل إنك لتجد المعلمين و المدرسين في المدارس، والأساتذة في الجامعات يدَّرسون و يحاضرون أيضا باللغة العامية. فإذا ما سألت أحدهم: لماذا لا تستعمل اللغة العربية الفصيحة؟ فإذا كان عربي التخصص

أبدى الندم بسبب تقصيره، و وَعَدَ بأن يحاول. و إذا كان مدرس مادة غير العربية و آدابها، فربما جاءَ اعتذاره : وما أهمية ذلك؟ أنا لست مدرس عربي !!. وهنا يحس المرء –حقيقة– إن اللغة العربية ليست بحاجة للاهتمام بتعليمها وممارستها في كل شؤون الحياة فقط، بل هي بحاجة الى الحب أولاً و قبل كل شيء. فهل نستطيع أن نعلم أبناءنا حب لغتهم؟ !(٨٨:ص٨)، كيف لا و اللغة العربية ما فتئت تمثل أصالة الأمتداد الى الجذور، و ما تزال اللغة العربية مهوى خفقان قلوب أبنائها، و هي رصيدٌ ضخمٌ من تجليات الشعور و الوعي و الابتكار و الاختراع الذي يتعالى على الدهشة (٣٩:ص٧).

إذ تشكل اللغة العربية لوحة فنية يُثَبِت عليها الكاتب ألوانه و معانيه، ممارساً بذلك نشاطا إنسانياً لا تستقيم الحياة ولا تأخذ وجهها الصحيح إلا به، فهذه اللوحة تحاكي وجدان الكاتب، و ترسم آلامه، و تطلق تطلعاته من خلال كلماتها التي تحكمها أنظمه اللغة و قوانينها، مُشَكِّلة بذاك قالبا تعبيريا يحقق له التواصل مع الآخرين، ويحقق له ذاته من ناحية أُخرى (٥٢: ص٣٣)

التعبير يعد وسيلة التفاهم و طريقة عرض الأفكار و تلبية الحاجات فهو ملك الجميع، مباح لكل من أراد أن يعبر عمّا في نفسه من أسباب، أذ يختلف الناس في قدراتهم على التعبير و في منحى الإجابة و الإفصاح قوةً و ضعفاً باختلاف شخصياتهم، و التعبير الفصيح السليم مطلوب من كل الذين ينطقون باللغة و يستعملونها في الإفادة و التأثير، وان الإحاطة بأصول هذا التعبير و قواعده و مناهجه مطلوبة على الدوام، فالتعبير ممكن في التعليم و ميّسر في الإحاطة (٦٨:ص٥٩).

من ذلك يرى الباحث أن دراسة الطالب فروع اللغة العربية منذ التحاقه بالدراسة الأكاديمية حتى دخوله معترك الحياة هو جعله إنساناً فاعلاً في تحرير النصوص عند كتابتها أو عند التحدث، من خلال بناء النص وتحليله وفهمه و وضع القواعد

اللغوية و التعبيرية لتأسيس النص تأسيساً سليما، باعتماد الأساليب الإنشائية الدالة الفاعلة الجميلة، و يختار بنفسه الدلالات اللغوية والتعبيرية للمفردة الدالة و الجميلة المكتملة باستعمال الأساليب و الطرائق التي يمكن من خلالها بناء جملة شفافة متسقة وصولاً الى كتابة النص المعبر عن الغرض المرجو من تكوينه.

وبقدر ما يستطيع الفرد التعبير بوضوح ورصانة وإجادة وعفوية عن مشاعره وأفكاره، يستطيع أن يؤثر في نفوس الآخرين، وأن يستميلهم لمشاركته وجدانياً، ويتعاطف معهم ويدفعهم إلى تأييد رأيه، وكم من أناس لا يملكون هذه القدرة تراهم يحسون بالوحدة والانطواء أحياناً، أو عدم القدرة على مجاراة الآخرين والتأثير فيهم (٣١ : ص ٣٠).

وعليه يعد التعبير هدفاً أساسياً من دراسة علوم العربية بفروعها المختلفة، ففيه يعرض الأفراد أفكارهم و مشاعرهم باللسان و القلم، و فيه يتحقق هدف اللغة في الاتصال بين الجماعات الإنسانية (١٨٤:ص ٢٤٩).

ويرى الباحث أنَّ لدرس التعبير أهمية فائقة لفروع اللغة العربية الأخرى مما له الأثر في صقل شخصية الطالب الاتصالية مع محيطه الاجتماعي بما يرقى به إلى مستوى العضو الفاعل على كافة المستويات. لذا يجب أن يهدف درس التعبير الى:

١.أن تتسع دائرة أفكار الطلاب بـ:

ا.تزويد الطلاب بالقدرة على معالجة الفكرة بشيء من التفصيل و الشمول.

بـ . تمكينهم من توليد المعاني الجزئية المرتبطة بالفكرة الكلية الأساسية.

ج.الوصول إلى النتائج بطريقة سليمة من خلال الأمثلة الموضحة و الموازنات و المقارنات.

٢ .الزيادة من مقدرة الطلاب من التعبير عما في نفوسهم أو مشاهداتهم بشكل منسق.

٣. تزودهم بما يلزمهم من المفردات و التراكيب.

٤. تدريبهم على التفكير المنطقي و تسلسل وربط الأفكار و إدراك العلاقات بينها.

٥.تعدهم للمواقف التي تتطلب الفصاحة و الارتجال، فيتكلم بما يناسب المقام، ويختار الأُسلوب الملائم للموقف.

٦.توجيه الطلاب إلى المطالعة لتتسع معارفه و مداركه.

٧..اعتزازهم بالقرآن الكريم و السنة النبوية الشريفة لما يتضمنانه من أساليب إنشائية و بلاغية.

٨. تعريفهم على واقع بيئته ومجتمعه و صور الحياة من خلال الدور الايجابي الذي يقوم فيه بكتاباته المختلفة.

٩. تمكينهم من توظيف اللغة العربية في تسيير شؤون الحياة اليومية له و لمجتمعه.

١٠.تعريف الطلاب بعض خصائص الجمال في أساليب اللغة فيما يقرأ أو يكتب.

وهذه الأهداف السامية تجعل من التعبير أهمية كبرى و دوراً بارزاً و بناءً عند دراسة اللغة العربية و تدريسها، فلذلك كان لابد من الاهتمام به إهتماماً يتناسب ومكانتها عند أبنائها من جهة و عند موازنتها مع غيرها من لغات العالم (١٢٨:ص٢٧١).

و من هنا تبرز أهميته في انه يساعد المدرس على كشف الميول الأدبية عند الطلبة؛ فيعمد على تنميتها، وصقلها، وتهذيبها، وحسن توجيهها، وبذلك يكون قد

أسهم في تنشئة من يُنتَظر أن يكونوا من أصحاب القلم في المستقبل (٢٩:ص٨٧).

كما و يعّد الركن الأساسي في العمل اللغوي، وفيه يظهر كمال اللغة، وعليه يعتمد التحصيل الدراسي في كثير من صوره، ويسهم في حل المشكلات الفردية والاجتماعية (١٧:ص١١)، اذ ينقسم بدوره من حيث الموضوعات الى وظيفي و أبداعي و من حيث الاداء الى شفوي و تحريري و كل الأنواع مطلوبة في مواقف الحياة المختلفة (٩٩:ص١٨٠).

وقد قيل أنّ التعبير هو رياضة الذهن، والمعاني غالباً ما تكون غامضة وغير محددة في الذهن، والإنسان عندما يضطر إلى التعبير فهو يضطر إلى إعمال ذهنه لتحديد الأفكار والمعاني وتوضيحها، والتعبير عنها شفوياً أو كتابتها تحريرياً (٦٢: ص ٤٣٧).

ان التعبير هو المكان الرحب الذي يتسع لكل طريقة وفن، يظهر بوساطتها صائباً متكاملاً، فتعد صوره حية لآخر ما يمكن ان يقف عنده التطور والمقدرة ،فكان ذلك – وبحق– لغة البناء والتكامل بالنسبة لأركان تعلم اللغة (الإملاء، والخط والقواعد، والقراءة، والمحفوظات) وهذه المفردات هي وحدة متكاملة، وقد لا يفوتنا ان ما ندرسه اليوم من قواعد اللغة وإملاء في المفردات وقراءة الكثير من النصوص والمقالات، إنما نتوخى من كل ذلك أن نهذب أسلوباً يضع على المدرس مسؤولية تتعبه، ومتابعة آثار تطوره في ساحة التعبير، ومن هذا المنطلق يتعين علينا ذلك الدور الرئيس الذي يؤديه التعبير في مجال التطور الفكري واللغوي، كونه مركزاً تتجمع فيه طاقات الطالب التي اكتسبها من دراسته جميع فروع اللغة وما يتعلق بهذه الفروع (١٥٥:ص٤٥-١٢٩). -لذا فمن سمات التعبير الجيد الذي ينبغي للمدرس مراعاتها:

١. أن يكون التعبير حياً: أي أن تكون الاشياء التي يتحدث عنها الطلاب في الموضوعات ذات صلة وثيقة بحياتهم.

٢. أن يكون واضحاً: أي الافكار التي يتحدث عنها الطلاب واضحة في أذهانهم.

٣.أن يكون مؤثراً: بحيث تتوافر فيه الدوافع النفسية وتصور عباراته مشاعر الطلاب.

٤.أن يتحلى بعنصر الجمال أي أن يختار الألفاظ الجميلة ذات الإيقاع.

٥.أن تتميز بالانطلاق والحرية والبعد عن التكلف والتصنع.

ويعد الأسلوب من اهم مظاهر التعبير الذي يبتعد الطالب عنه في كتاباته ولهذا الأسلوب صفات ثلاث يمتاز بها وهي: الوضوح والقوة والجمال. فمتى تجمعت هذه الصفات مع بعضها أعطته أهمية بالغة لأسلوب الكاتب وقد قيل الاسلوب هو الكاتب نفسه يريد بذلك أن أسلوب الطالب هو مرآة صافية لشخصيته (١٠٥،ص٢٩).

وعليه فان التعبير الجيد من أسس التفوق الدراسي في المجال اللغوي وفي غيره، فإذا تفوق الطالب في تعبيره تفوق في دراسته اللغوية وفي حياته الدراسية، بل تفوق بعدها في الحياة العملية، لأن من يمتلكون قدرات التعبير ومهاراته يملكون المبادرة الرحبة على الكلمة اللبقة والعبارة الدقيقة الهادفة، وذلك يعين على أن يشقوا طريقهم في هذه الحياة بنجاح.(١٠١:ص٢٠٣ـ٢٠٥) والتعبير بعد ذلك مرتبط بسداد القول ، إذ يقول الله سبحانه وتعالى في كتابه المجيد: ﴿ يا أَيّهُاَ الّذِينَ آمَنُوا اِتَقُوُا اللهَ وَقُولُوا قَوُلاًً سَدِيدَاً﴾،(الاحزاب آية ٧٠).

فإرادة الله ألزمت المؤمنين أن يتقوا الله، وعطف على التقوى القول السديد ولجملة ﴿ قولوا قولاً سديداً ﴾ أهمية لا تقل عن أهمية تقوى الله سبحانه وتعالى، وهذا يعني أنّ أحسنه هو القول السديد ، فإذا كانت التقوى تتجسد في سلوك الإنسان، فان القول السديد يتجسد في تعبير الإنسان، عن الله تعالى والكون والذات والظواهر الأخرى التي تميز الكائن الإنسانيّ، من أنّه هو الكائن المتفرد بالنطق قولاً وكتابة (٦٢ ، ص ٢٦٥ . ٢٦٦) .

ويرى الباحث أن ما نلحظه في هذه الأيام من التطور، أدى إلى اتساع الفجوة بين حاجات الطلاب التعليمية–التربوية، وبين قدرات المدرسين المهنية، على مواكبة التغييرات الحضارية السريعة. إذ تزداد الحاجة إلى توظيف العديد من الوسائل والأساليب والاستراتيجيات التربوية الحديثة .

لذا وجب إجراء مراجعة شاملة لبيان ما إذا كانت تلك الخطط تؤدي وظيفتها فعلاً، و تحدث التعلم المطلوب أم لا؟(٣٣:ص٢٢٥).

كما يرى الباحث السعي نحو تطوير مهارات الطلاب على التفكير والبحث والنقد والإصغاء والانضباط، إلى الحد الأقصى الممكن. ومن أجل الوصول إلى المرحلة المرجوة؛ فعلى المدرس تطوير مهاراته في كافة المجالات التربوية، والاتجاهات المتعلقة بسبر أعماق الطلاب ومعرفة أرقى السبل للوصول إلى عقولهم وقلوبهم.

حيث غدت المسيرة التعليمية، في عصرنا هذا، مشروعاً إنسانياً طويل الأمد، يحتاج إلى تحريك طاقات العلم والبحث والإبداع الداخلية للطالب، من أجل مدِّه بالدافعية والرغبة لتحقيق ذاته، ومع ذلك، فإن الاتجاه التربوي السائد في العديد من المؤسسات التربوية الحالية، ما زال يعتمد على طرق التلقين والتعليم التقليدية، التي تقلل من شأن الطالب، وتصنع منه متعلماً إتكالياً سلبياً، ينتظر دوره دوماً للمشاركة، وفي الوقت الذي يحدده المدرس، ووفقاً لما يراه. وقد يؤدي هذا، إلى كبت مواهبه، وإطفاء الشعلة الإبداعية لديه.

كما إنَّ التربية لا تستقيم إلا بالتعليم، والعكس صحيح، "فإذا خلا التعليم من التربية أصبح بلا نتيجة في أكثر الأحيان ونقصنا في ناحية التربية ليس بأقل من نقصنا وفقرنا في ناحية التعليم ومنهج دراسته" (١٦٥:ص ٢٣-٢٤)، والتربية هي المحرك الأساسي لنهضة الأمة (١١٩ : ص٢٥٣) ، وهي عملية تنظيم القوى البشرية عند الإنسان تنظيما يضمن له حسن التصرف، والتكيف في عالمه الاجتماعي، والمادي (١٨٢ : ص ١٢٨).

لذلك فالتربية أداة متميزة ، للنهوض بالأمم والشعوب ، وهي أداة فاعلة من أدوات التغيير والتطوير وبناء المجتمعات وإصلاح الأخلاق ، ولا ريبَ أنّ حاجة الأمم اليوم إلى التربية السليمة تفوق حاجتها إلى الجوانب المادية ، ذلك لأن الأمة لا يمكن أن تبلغ أقصى درجات العزة والصلاح والتطور إلاّ إذا نالت نصيباً وافراً من

التربية السليمة (٩٠:ص١٠٩)، لذا يرى الباحث أن التعليم الهادف يعني الوصول إلى تغير في الأداء أو إلى تغير في البناء المعرفي للإنسان.

والتربية مجموعة الأعمال و التأثيرات الصادرة عن إرادة كائن بشري راشد، والرامية الى تنمية استعدادات المتلقي و حاجاته المختلفة، والتي توافق الأهداف التي يسعى لتحقيقها، بعد بلوغ سن محدد (١٧٩: ص٧)، ومن هنا تبرز أهمية رسالة المدرس في السعي، لترسيخ هذه الإعمال و التأثيرات، عن طريق الشرح و التفسير لما يرشح من المفاهيم، لذا يجب أن يعمل المدرس جاهدا على مساعدة تلاميذه لترسيخ إدراكاتهم و مفاهيمهم و قيمهم بطرائق و أساليب التفكير العلمي السديد (١٤٨: ص٥٨)، لذا يؤدي المدرس دوراً عظيم الأهمية، في تطوير ملكة الكتابة عند المتعلمين (٩٥:ص٢٢١)، ويتفق الباحث مع منهج التربية الحديثة واتجاهاتها المعاصرة، إذ أن النجاح في تعليم اللغة العربية يقترن بالنجاح في طرائق تدريسها و هو سبيل كل نجاح تحققه المواد الدراسية الأخرى (٨٤:ص٣).

وتعد طريقة تدريس أنماط النصوص احد الطرائق التي قد تنمي المقدرة التعبيرية لدى الطلبة من خلال استثمار نظرية تنوع النصوص التي نجدها واضحة في التراث العربي و الإسلامي و العالمي أيضا، و خاصة التراث الأدبي الذي يزخر بتنوع النصوص من سرد و تفسير و وصف...حيث يتم استثمار هذه الظاهرة عن طريق إلفات نظر الطالب إلى ما يميز هذه الأنواع فيما بينها وهو وجود مؤشرات لكل نمط يميزه عن الأنواع الأخرى، وبالتزام مؤشرات النمط المعين يمكن أن يكتب الطالب على وفقه لتحقيق الغرض من الكتابة و الهدف من النص.

واختار الباحث المرحلة الإعدادية ميداناً لبحثه؛ لأهميتها بالنسبة للتوجيه التربوي حيث الإعداد للتعليم الجامعي أو العمل، كما أن في هذه المرحلة العمرية يميل الطالب الى التعبير عن نفسه و تسجيل أفكاره و يسجل مشكلاته حيث تعد علامات للنمو العقلي و الانفعالي كما تتسع المدارك و تنمو المعارف و صولاً الى وضع الحقائق مع بعضها البعض و تجريدها بل يصل الى ما وراءها لذا على رجال التربية استثمار الابتكار و الإبداع اللذين يميزان هذه المرحلة في صقل الكثير من جوانبه

المعرفية بما فيها القدرة التعبيرية في استعمال اللغة سواء أكان ذلك مشافهةً أم كتابةً لتحقيق الاندماج الاجتماعي الكامل (٧٥:ص٣٧٦).

وعليه يمكن إيجاز أهمية البحث الحالي في النقاط التالية :

١.أهمية اللغة بوصفها صفة من صفات الإنسان ووسيلة قوية من وسائله في الإتصال واختزان الخبرات ونقل هذا المخزون إلى الأجيال.

٢.أهمية اللغة العربية، لكونها المقوم الرئيس للوجود العربي، وهي فوق كل هذا لغة كتاب الله العزيز القرآن الكريم .

٣.أهمية التعبير لانه الهدف الأخير وغاية الدراسة لفروع اللغة العربية مجتمعةً والوسيلة الوحيدة للاتصال بين الناس في مختلف البلدان والمحافظة على الرصيد الحضاري والثقافي والفكري و تنميته.

٤.الإسهام في تطوير طرائق تدريس مادة التعبير ، وأساليبها.

٥.وتتجلى أهمية النمط بأنه طريقة يستعمله الكاتب للتعبير عن حدث، أو شرح فكرةً، أو تفسير ظاهرة، وقد يستخدمه الأديب أو الكاتب للتعبير عن مشاعره ووجدانه وتأملاته بطريقة انفعالية، والنمط هو الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد النص وإخراجه ، لتحقيق غاية المرسل إلى المرسل إليه، وهو أسلوب كتابي ملائم لموضوع النص، ويمتاز بمؤشرات دالة عليه حيث لكل فن أدبي نمط خاص به، متلائم مع موضوعه، ولكل نمط بنية تتلاءم والموضوع المعالج فيه (١٤٩:ص٣٣٩).

٦.أهمية المرحلة الإعدادية التي تسهم في إعداد الطلاب إعدادا قويا ومؤثرا ليصبحوا فيما بعد مواطنين فاعلين في المجتمع .

مرمى البحث :

يرمي البحث الحالي إلى معرفة (**أثر تدريس أنماط النصوص في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الخامس الأدبي).**

فرضية البحث:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ بين متوسط تحصيل طلاب (المجموعة التجريبية) الذين يدرسون بأسلوب أنماط النصوص، و متوسط تحصيل طلاب (المجموعة الضابطة) الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في الأداء التعبيري .

حدود البحث :

١.عينة من طلاب الصف الخامس الأدبي في مدرسة واحدة من المدارس الإعدادية والثانوية النهارية ضمن مركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٠٩ – ٢٠١٠).

٢.مادة التعبير الكتابي فقط.

تحديد المصطلحات :

أولاً: التدريس :

١.**لغةً:** دَرَسَ الناقة يَدْرُسُهَا دَرْساً : راضها .دَرَسَ الكتاب يَدْرُسُه دَرْساً ودِراسَةً و دارَسَهُ، مِنْ ذلِكَ، كَأَنَّهُ عَانَدَهُ حَتى انْقَادَ لِحِفْظِهِ، قَالَ تعالى: (لِيَقُوْلُوْا دَرَسْتَ):قَرَأَتَ كُتُبَ أَهْلَ الكِتَابِ.قَالَ ابن عباس: أَيْ هَذَا الذي جئت به عُلِّمْت.

ودَرَسْتُ الكتاب أَدْرُسُه دَرْساً أَي ذَلَّلْتُهُ بِكَثْرَةِ القِرَاءَةِ حَتَى خَفَّ حِفْظَهُ عَلَيَّ، وَمِنْهُ دَرَسْتُ الُسورَةَ حَتَّى حَفِظْتُهَا، و المِدْراسُ: البَيْتُ الَّذِي يُدْرَسُ فِيهِ القُرْآنُ. و في الحديث : تَدَارَسُوا القُرْآنَ أي اقرأُوه و تَعَاهَدُوهُ لِئَلا تَنْسَوْهُ (٨:ص١٢٥٨).

٢.**إصطلاحاً :**

١.**عرفه سمارة:**"مجموعة الإجراءات و النشاطات التعليمية التعلُّمية المقصودة و المتوافرة من قبل المدرس و التي يتم من خلالها التفاعل بينه و بين الطلبة بغية تسهيل عملية التعلم و تحقيق النمو الشامل" (٨٣: ص٥٥).

ب.عرفه مرعي: "نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التَّعلم، وتسهيل مهمة تحقيقه. و يتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية، والقرارات التي تم استغلالها، و توظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل باعتباره وسيطاً في أداء موقف تربوي . تعليمي" (١٥٤:ص٢٣).

ج.عرفه عطا: "نشاط يستهدف تحقيق التعليم، و يمارس بالطريقة التي تساعد على الاكتمال العقلي للطالب، و قدرته على الحكم المستقل" (١٢١:ص٢٨).

د.عرفة البجة:" ألوان من الخبرات الحيوية التي تستند في تكوينها، و نموها، ونضجها، الى أُصول معينة، و أسس محددة، و مقومات واضحة، و معنى هذا أن التدريس ليس محاولات عشوائية، أو أعمال ارتجالية، تؤدى على اي صورة دون ارتباط بقاعدة، أو تقيد بنظام" (٢١،ص٩).

التعريف الإجرائي:" هي الخبرات التي يمتلكها المدرس التي تؤدي الى انجاح العملية التعليمية مراعياً فيها الأهداف التربوية و طبيعة المادة و موضوعاتها مع استعمال الوسائل التعليمية المناسبة آخذاً بالحسبان قدرة الطلاب على التكيف و المرونة في ظل مناخ صفي مناسب".

ثانياً : النمط :

١.لغةً:. في لسان العرب:النَّمَطُ: ظِهَارَةُ فِرَاشٍ مّا؛ وفي الَّتهذيب: ظِهَارَةُ الفِرَاشِ. وَ الَّنمَطُ: جَمَاعَةٌ مِنَ النَّاسِ أَمْرُهُم وَاحِد. وفي الحديث: خَيرُ النَّاسِ هَذَا النَّمَطُ الأَوْسَط. وَ رُوِيَ عَنْ عليّ، عَلَيْهُ السَّلام، أَنَّهُ قَالَ: خَيْرَ هَذِهِ الأُمّةِ النَّمَطُ الأَوسَطُ يَلْحَقُ بِهُم التَّالِي وَيِرْجِعُ إِلَيْهِم الغَالِي؛ قَالَ أَبُو عُبَيْدَة: النَّمَطُ هُوَ الطَّرِيقَة. يُقَال: إلزَمْ هَذَا النَّمَطُ أَي هَذَا الطَّرِيق. النَّمَطُ أَيضاً: الضَّربُ مِنَ الضُّروب والنَّوعُ مِنَ الأَنْوَاع. يُقَال: لَيْسَ هَذَا مِن ذَلِكَ النَّمَط أَيْ مِنْ ذَلِكَ النَّوْع وَالضَّرب، يُقَال هَذَا فِي المَتَاعِ وَالعِلْمَ وغَيْرَ ذَلِك، والمَعْنَى الَّذِي أَرَادَ عَلِيٌّ، عَلَيْه السَّلام، أَنَّهُ كَرِهَ الغُلُوَّ والتَّقْصِيرَ فِي الدِّين ، ويُجمَع أَنْمَاطاً. وَ الَّنمَطُ: ضَرْب مِنَ البُسُطِ، والجَمعُ أَنمَاط مِثْلَ سَبَب وأَسْبَاب؛ قَالَ ابنُ بَرِّي: يُقَالُ لَهُ نَمَط و أَنمَاط و نِمَاط (٨:ص٤٠٢٦).

إصطلاحاً:

١.هو أُسلوب يستعمله الكاتب للتعبير عن حدثٍ، أو شرح فكرةٍ، أو تفسير ظاهرةٍ، و قد يستعمله الأديب أو الكاتب للتعبير عن مشاعره و وجدانه و تأملاته بطريقةٍ إنفعالية

٢.أو هو أُسلوب كتابي متلائم مع موضوع النص. ويمتاز بمؤشرات دالَّة عليه حيث لكل فن كتابي نمط خاص به متلائم مع موضوعه.ولكل نمط بنية تعالج موضوع معين. وعليه الانماط تساعد على إيصال الفكرة الى المرسل إليه.

أما تعريف النمط إجرائياً: هو الطريقة التقنية المستعملة في إعداد النص و إخراجه، لتحقيق غاية المرسِل إلى المرسَل إليه.

ثالثاً:النصوص

١-**لغةً: النص** : نصَّ الحَدِيثَ يَنُصُّهُ نَصَّاً، رَفَعَهُ، وَكُلُّ مَا أَظْهَر، فَقَد نَصَّ، يُقَالُ نَصَّ الحَدِيثَ إلى فُلانٍ أي رَفَعَهُ، وَكَذَلِكَ نَصَصْتُهُ إلِيْهِ ونَصَّتْ الضَّبْيَةُ جِيدَهَا :رَفَعَتْهُ ونَصَّ المَتَاعَ نَصَّاً :جَعَلَ بَعْضَهُ عَلَى بَعْضٍ، وَنَصَّتْ الدَّابةُ يَنُصُهَا نَصَّاً: رَفَعهَا فِي الَّسيْرِ وَكَذَلِكَ النَّاقَةُ ،وَفِي الحَدِيثِ الشَّرِيف أَنَّ النَّبِيَّ (صلى الله عليه واله وسلم) حِينَ دَفَعَ مِنْ عَرَفَات سَارَ العَنَقَ فَإِذَا وَجَدَ فَجْوَةَ نَصَّ أَيْ رَفَعَ نَاقَتُهُ فِي السَّيْرِ وَنَصَّ والَّنصِيصُ :السَّيرُ الشَّديدُ والحَث وَلِهَذَا قِيلَ : نَصَصتُ الشَّيءَ رَفَعْتُهُ وَمِنهُ مَنَصَّةُ العَرُوسِ، وَأَصْلُ الَّنصِّ أَقصَى الشَّيءِ وَغَايَتُهُ وَنَصَّ الرَّجُلُ نَصَّاً إذَا سَأَلَهُ عَنْ شَيءٍ حَتَّى يَسْتَقصِي مَا عِنْدَهُ، وَنَصُّ كَلَّ شَيْءٍ: مُنْتَهَاه.وَمِنْهُ قَوْلُ الفُقَهَاءِ: نَصُّ القُرْآن وَ نَصُّ السُّنَة أَيْ مَا دَلَّ ظَاهِرُ لَفْظُهُمَا عَلَيْهِ مِنَ الأَحْكَامِ(٨:ص٣٩٣٠).

والنَّصَّة: مَا أَقْبَلَ عَلَى الجَبْهَةِ مِنَ الشَّعْرِ، وَالجَمْعُ نَصَص وَ نِصَاص وَنصَّ الشَّيءِ :حَرَكَهُ .ونَصَّصَ لِسَانَهُ حَرَكَهُ (٨: ص٣٩٣٠).

٢.<u>إصطلاحاً</u>:

ا.**عرفه"المسدي:**"هي الجمل التي تنتظم تحت موضوع واحد بتشكيلها النص بحيث يستمر محافظا على استقلاليته عن سائر الاشكال البنيوية الاخرى بفضل وحدته الدلالية و التركيبية و اكتمال معناه و تحقيق وظيفته التواصلية"(١٥٦:ص٢٢٩).

ب.أما"غالسيون و كوست" فقد قالا في مفهوم النص:" لا يكون النص بالضرورة مكتوباً؛ لأنه يمكن أن ينتج ليقال كالحوار مثلاً، و في ميدان التعليم كل ما يقدم للفهم و التحليل و الحفظ و هو أحد الوسائل التي تحقق الكثير من الأهداف كتوجيه المتعلم"(١٩٢:ص٥٦١).

ج.كما يقول"هاينمان": "النصوص عبارة عن وحدات الاتصال اللغوي الأساسية و تحدد بوسائل لغوية محددة، وأنَّ وصف بناء النص الخارجي؛ ولاسيَّما النظم القواعدية، وعلاقاتها المتداخلة من الامور المهمة في فهم ملامح النص" (١٧٤:ص١٠٣).

د.عرفه "غزوان": هي تركيب فني من كلمات منتقاة مختارة من لغة طبيعية لها أُصولها النحوية و الصرفية، ودلالاتها، وصورها البلاغية، و الجمالية التي تكون شخصيتها الجمالية و اللغوية و التعبيرية المتميزة" (١٣٨:ص٦٢).

٣. **التعريف الإ جرائي:** هو تركيب عدد من الجمل ذات دلالة ومعنى معين من قبل الطالب، معتمداً عددا من القواعد التي يلتزم بها مراعيا موضوع النص و الهدف أو الرسالة التي يرمي إيصالها الى المرسَل إليه بحيث يمكن وصف النص أنه ينتمي الى نمط معين من أنماط النصوص الآنفة.

. وعليه يمكن تعريف أنماط النصوص:هي النصوص المنتجة من الطالب لمعالجة جانب معرفي معين يتم تحديده سلفاً ثم كتابته من خلال استعمال تقنيات التتعبير المتبعة على وفق أسلوب أنماط النصوص.

رابعاً : الأداء :

١. لغةً :

أدا : أدا اللّـبَنُ أَدُوّا وأدَى أُدِيّـاً : خَثُـرَ لِيَـرُوبَ وأدَتِ الثمـرةُ تـأدو أُدُوّاً ، وهـو اليُنُوعُ والنُّضـجُ وإداوة الشـيءِ وأداوتـه : آلتـهُ .ولكل ذي حرفـه أداة : وهـي آلتـه التـي تُقيم حرفته وفي الحديث : لا تَشْربوا إلا من ذي إداء .

الإداءُ ، بالكسر والمد : الوِكاءُ وهو شِدادُ السِّقاء ، وأداة الحَرْبِ : سلاحها .

والإدَةُ : زُمـاعُ الأمـر واجتماعـه . وأدّى الشـيءَ : أوْصَـلَهُ والاسـم الأداء . وهـو آدَى للأمانة منه . وأَدى دَيْنَه تأديةً أي قضاه ، والاسم الأداء . ويقال : تأدّيْتُ إلى فلان من حقِّه إذا أدَّيته وقضيته .

ويقـال : أدّى فـلان مـا عليـه أداءً وتأديـةً . وتـأدى اليـه الخَبـرُ أي انتهـى . (١٠: ص٦٦) .

١.اصطلاحاً :

أ. **عرّفه صالح بأنه** : " مجموعة الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين وهذا ما نلاحظه ونقيسه بطريقة او باخرى من طرق القياس " (٩٣: ص٩).

ب. **عرّفه نجار بأنه** : " إنجاز عمل او إحراز التفوق في مهارة ما او مجموعة من المعلومات " (١٦٣ : ص١٥) .

ج. **عرّفه كود بأنه** : "الجهد الذي يقوم به الشخص لإنجاز عمل ما حسب قدرته واستطاعته "(١٨٨ : ص٥٧٥) .

التعريف الإجرائي: الإنجاز الكتابي لطلاب عينة البحث في الموضوعات المقدمة لهم.

خامساً : <u>التعبير</u> :

١-لغةً : يُقَال عَبَّرَعَمَّا فِي نَفْسِهِ: (أَعْرَبَ وَبَيَّنَ، وَعَبَّرَ عَنْهُ غَيْرُهُ فَأَعْرَبَ عَنْهُ وَالاسْمُ العَبْرَةُ وَالعِبَارَةِ وَعَبَّرَ عَن فُلانٍ :تَكَلَّمَ عَنْهُ) (١٠ ،ص٢٤٨١).

٢-اصطلاحاً :

أ.**عرفه عبد القادر بأنـه** :" إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من أفكار وأغراض" (١١٢:ص٢٩٨)، أو الافصاح عمَّا في النفس من أفكار و مشاعر بالطرق اللغوية و خاصة المحادثة أو الكتابة" (١٠٣:ص١٩٧).

ب.**وعرفه هنداوي بأنه** : "المظهر الصادق لقوة تفكير الطالب في نفسه وفي الأشياء حوله وقوة تعبيره وعما يفكر وعما يشعر بلغة سليمة" (١٧٦ :ص٥).

ج.**وعرفـه Good بأنــه** :"اختيار الأفكار وترتيبها وتنميتها والتعبير عنها بصيغ مناسبة كلاما أو كتابة" (١٨٨:ص١١٦).

د.**وعرفه دمعة بأنـه** :" وسيلة الإنسان الأولى للإفصاح بواسطة اللغة عما يدور في ذهنه من أحاسيس ومدركات للتواصل مع المجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه" (٦٤: ص٣٩).

هـ.**وعرفه أبو مغلي بأنـه** :" تدفق الكلام على لسان المتكلم أو الكاتب فيصور ما يحس به أو ما يفكر به أو ما يريد ان يسأل أو يستوضح عنه " (١٥: ص٥٢).

و.**وعرفه العزاوي بأنه** :"القدرة على أداء ما في عقولنا ونفوسنا من معانٍ ومشاعر بعبارة واضحة سليمة" (١٢٠:ص٢).

سادساً : <u>الأداء التعبيريّ</u> :

١.**حدده الجشعميّ (١٩٩٥) بأنّه** : "الإنجاز اللغويّ الكتابيّ لأفراد عينة البحث في التعبير عما في خواطرهم من أفكار ومشاعر حول موضوع التعبير المختار في الدرس بأسلوب سليم ،خالٍ من الأغلاط اللغوية والإملائية ، ويتسم بجودة الصياغة" (٣٨:ص ٢٧).

٢. **حدده زاير (١٩٩٧) بأنّه** : "الإنجاز اللغويّ الكتابيّ لطالبات عينة البحث في التعبير بأسلوب سليم ، عن أفكارهن وأحاسيسهن في موضوع التعبير المختار ، ويقاس هذا الإنجازعلى وفق محكات التصحيح المعتمدة ، ويُعبر عنه بالدرجات التي يحصلنَ عليها في الاختبارات المتسلسلة المستعملة في البحث"(٧١: ص ٤٢).

٣.**عرّفه خليفة بأنه** : " ما ينجزه التلاميذ في موضوع التعبير المختار بصورة تحريرية باسلوب سليم عن أفكارهم واحساساتهم " (٥٤: ص١٥).

٤. **حدده الهاشميّ (٢٠٠٥)** أنه: " الإنجاز اللغويّ الكتابيّ للطلبة عند التعبير عن الموضوع المختار في درس التعبير للإفصاح عن أفكارهم ومشاعرهم بأسلوب سليم ، ويقاس هذا الانجاز على وفق المعيار المعد لأغراض البحث" (١٧١: ص ٢٩).

٥.**حدده كبة (٢٠٠٨) أنّه** : "نشاط لغويّ كتابيّ وظيفيّ إبداعي يقوم به الطلبة للتعبير عن الموضوعات المختارة في درس التعبير من مادة اللغة العربية تعبيراً واضح الفكرة ، سليم اللغة والأداء" (١٤٣:ص٩٧).

التعريف الإجرائيّ : هو الإنجاز اللغويّ الكتابيّ لطلاب عيّنة البحث في التعبير عن الموضوع المطلوب بأسلوبٍ سليمٍ ، وتناسقٍ وتسلسلٍ ووفرةٍ في الأفكارِ والجملِ والتراكيب ، وجودةٍ في الصياغةِ ، خالٍ من الأغلاطِ اللغويةِ والإملائيةِ و حاوياً و ملتزماً مؤشرات النمط الذي ينتمي إليه النص مقيساً على وفق معيار التصحيح المُعتمد في التجربة.

سابعاً :

الصف الخامس الأدبي : هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الإعدادية التي تلي المرحلة المتوسطة في العراق، والتي مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، يتخصص فيها الطالب بالفرع العلمي أو الادبي ووظيفتها الإعداد للحياة العملية أو الدراسة الجامعية الأولية (١٨٠،ص٤).

النمط البرهاني

١-تعريفه:

البرهان، في اللغة، هو الحجة والدليل والبرهنة . والنمط البرهانيّ أسلوب في الكتابة يهدف إلى إقناع المخاطَب بوجهة النظر التي يتبناها المتكلّم أو الكاتب ، أو على دحض رأيه ، أو إسكاته، او تعديل رأيه تعديلاً واضحاً، أو اتخاذ موقف من قضية معينة (٣٥:ص٢١٩)، و يحاول إظهار الحقيقة الموضوعية من وجهة نظره مفنداً مزاعم الخصم بالأدلة، و البراهين (٥٥:ص٢٠٩).

٢-أسس النمط البرهاني

-يعتمد النمط البرهاني على واحد أو أكثر من الأسس الآتية :

أ-**الاستقراء** : وهو " حركة فكرية تصاعدية تسير من الخاص إلى العام ، ومن المعلول والعلة، ومن الجزئي إلى الكلي، وذلك بالاستناد إلى التجربة.

ب-**الاستنباط** : وهو حركة فكرية تنازلية تسير من العام إلى الخاص، ويسمى ايضاً الاستنتاج، والاستدلال القياسي .

ت-**القياس** : وهو قول مركب من قضيتين أو أكثر، إذا سلّم به، لزم عنه لذاته قول آخر، نحو : " الجسم مادة، وكل مادة فانية، والجسم فانٍ "

ث-**الجدل** : وهو فن البرهنة، والنقض، ومواجهة الخصم بالنقائض، أو هو فن التوصّل إلى معرفة صحيحة، وهو يقتضي التيقّن من الأمر المطروح (مسألة النقاش)، ومعرفة الرأي المخالِف، للوصول إلى الحقيقة .

ولكي يكون البرهان ناجحاً، لابد للكاتب أو المتكلم من أن يراعي الظروف المتعلقة بموضوع برهانه (من مكان وزمان، وظروف سياسية، واجتماعية ونفسية)، وإمكانات المتلقي العلمية والذهنية والنفسية استخدام براهين هذا المتلقي لدحضها (أي : محاربة الخصم بسلاحه)؛ وذلك إذا كانت الغاية تغيير رأيه .

٣- مؤشرات النمط البرهاني :

- كثرة استخدام أدوات الربط المنطقية السببية : لأن، بما أن، نظراً إلى، بسبب، في الواقع ...

- كثرة استخدام أدوات التعارض، لكنّ، بيد أن، غير أن، بينما، رغم، بالمقابل ...
- كثرة أدوات التوكيد :إنّ، من الثابت، من المؤكد ...
- كثرة استخدام الأدوات التي تدلّ على الزيادة والإضافة، والتكثير : زيادة على ذلك، بالإضافة إلى ذلك، فضلاً عن ذلك، يضاف إلى ذلك، ثم إنّ ...
- كثرة استخدام الروابط المتعلّقة بالنتيجة : لذا، لذلك، لهذا السبب، بالنتيجة، في النهاية .
- اعتماد الحجج والبراهين المنطقية .
- الاستعانة بأقوال الحكماء، أو بالأمثال، أو بالشعر، أو بالقواعد العلمية .
- الاستشهاد بأمثلة مستقاة من واقع الحياة .
- استخدام التعابير الواضحة ذات الدلالة المباشرة على معانيها، وتجنب التعابير المجازية والغامضة .
- التوجه نحو عقل المخاطب حيناً، ونحو عاطفته حيناً آخر، ونحو الاثنين في حين ثالث .
- اعتماد الأسلوب الاستدلالي، أو الاستقرائي الاستنباطي، أو الجدلي المدعم بالحجج والبراهين .
- الإكثار من أساليب النفي والإثبات والتوكيد.
- تجنب الصور الخيالية، وأساليب التصنع اللفظي والبياني، إلا ما جاء منها للتوكيد والإيقاع المؤثر في المتلقي.

٤- مجالات النمط البرهاني :

- المقالة.
- المحاضرات العلمية.
- الخطب.
- المناظرات.
- افتتاحيات الصحف.
- كتب النحو، والفلسفة، والمنطق، والرياضيات، و ...
- الحوار في القصص والروايات ونحوها تهدف إلى الإقناع.

٥- كتابة نصّ برهاني :

يجب أن يتضمن النص البرهاني العناصر الآتية :

المقدمة :

.- التمهيد للموضوع.

.- ذكر الإشكالية المعروضة للمناقشة.

.- إعلان خطة العمل لمعالجة الإشكالية بصورة مختصرة.

جسم الموضوع:

.- عرض وجهة النظر الخاصة بالكاتب، مدعّمة بالبراهين العقلية والأمثلة الواقعية.

.- عرض وجهة النظر المضادة، مدّعمة أيضاً بالبراهين والأمثلة.

.- التوليف بين النظريتين.

الخاتمة:

.خلاصة مكثّفة لوجهتي النظر .

.إبداء الرأي الشخصي.

.فتح أفق جديد على مسألة أكبر.

٧.كيف نبرهن أو نقنع ؟

- الرجوع إلى المصادر والمراجع.
- أخذ آراء أصحاب الخبرة والعلم.
- المقارنة : مقارنة حدثين أو موقفين.
- ربط النتيجة بالسبب : مرض - التدخين .
- اعتماد القيم والمبادئ العليا.
- اللجوء إلى الدراسات ونتائجها.
- الكلام بصدق وحماسة الإقناع (٣٥:ص٢٢٢).

النمط ألإيعازي

١-تعريفه :

الإيعاز، في اللغة، هو الطلب بفعل أمر أو تركه . وهو يختلف عن الإيحاء في أنه يخاطب العقل، ويرمي إلى الإقناع. بينما الثاني يخاطب اللاشعور .
والنمط ألإيعازي أسلوب في الكتابة يتميّز بكثرة ما فيه من أوامر، أو مطالب، أو نواهٍ، أو تعليمات، أو نصائح، أو ترغيب، أو ترهيب ...

٢-مؤشراته :

- سيطرة الجمل الإنشائية، وخاصة الأمر، والنهي.
- المصادر والأسماء والأفعال التي تدل على الطلب.
- الأفعال الاقتضائية ونحوها : يتوجّب، يلزم، يقتضي، يجب، عليك ...
- استخدام ضمائر المخاطب .
- أساليب النفي، والإغراء، والتحذير.
- الجمل القصيرة الواضحة الدلالة على معانيها.
- تجنّب العبارات الغامضة، أو ذات المعاني المجازية.
- التفنن الطباعي والإخراج : تنوّع أحجام الحروف، وألوانها، وأشكالها، واستخدام الأرقام، وتظهير بعض العبارات، وكل ذلك بهدف لفت النظر والتركيز على المهم الذي يقصده الكاتب..

٣- مجالاته :

- الخطب والمواعظ والأدعية.
- الأمثال والحكم .
- الوطنيات.
- الوصايا ، والأدب التعليمي.
- الإعلانات على اختلافها.
- طرق استخدام الآلات و الأجهزة والأدوات.
- الوصفات الطبية، ووصفات المأكولات (٣٥:ص٢٥٣).

النمط السردي

١-تعريفه:

للسرد في اللغة معانٍ عدة، منها الإخبار والقص، والرواية، وهو ما نقصده هنا.فالنمط السردي هو أسلوب يقوم على سرد حادثة أو مجموعة من الحوادث المتماسكة سرداً يغلب عليه التشويق عادةً.

٢-مجالاته:

يستخدم النمط السردي في :

أ-**القصة** : وهي " أحدوثة شائعة مروية أو مكتوبة يقصد بها الإمتاع أو الإفادة، وقد عرفت بأسماء عدة في التاريخ، منها : الحكاية، والخبر، والخرافة.

ب-**الأقصوصة** : وهي " نوع أدبي يتميز عن القصة والحكاية بأن السرد فيها مركز عامة على حادث فرْد، فتدرس أبعاده النفسية، وعلى شخصيات قليلة العدد، ليست رموزاً أو كائنات خيالية، فلا تعرض من هذه الشخصيات إلا جانباً من نفسيّاتهم العامة. وتسعى الأقصوصة لإحداث شعور لدى القارئ بأن ما تتناوله هو جزء من الحياة الواقعية. وهي تتطلب الإيجاز ، والانتقال السريع في المواقف، وإبراز الملامح المعبرة بوضوح. وتقتضي كتابتها اطلاعاً واسعاً، ومهارة خاصة لا يتيسران إلا للموهوبين.

ت-**الرواية** : هي القصة الطويلة ، فهي تتميز:

- عن **القصوصة** من حيث مداها الزمني وغزارة الأحداث، وإبراز صورة كاملة لنفسية الأبطال.
- عن **الحكاية** من حيث أنها تسبغ وجوداً واقعياً على الأشياء والكائنات التي تصفها، ولا تعنى بالاختراعات الغريبة، أو الرموز الفلسفية.

وللرواية أنواع عدّة ، منها : الرواية التاريخية، والرواية الاجتماعية، والرواية التعليمية، والرواية البوليسية، والرواية الاغرابية (سرد مغامرات في العالم الخارجي، والأمكنة الأسطورية) والرواية السوداء (سرد مغامرات مدهشة في إطار مرعب)، والرواية الخيالية، والرواية الهزلية.

ث–**الحكاية** : وهي" فن في غاية القدم، مرتكز على السرد المباشر المؤدي إلى الإمتاع والتأثير في نفوس السامعين، يتخذ موضوعاً له الأشياء الخيالية والمغامرات الغريبة. وقد يعنى بالأمور الممكنة الوقوع أو الأحداث الحقيقية التي يعدّل فيها الراوي، ويقحم فيه أمالي خياله، وإحساسه، ومحصّلات مواقفه من الحياة وللحكاية أنواع عدة، منها الحكاية الأسطورية المعنية بالجنيات، والحكاية الواقعية، والحكاية الغريبة المثيرة للخيال؛ إلا أن النوع الأكثر شهرة هي الحكاية الخرافية أو المثل الخرافي.

ج–**المَثَل** : وهو " حكاية في غاية الإيجاز، تروى على لسان حيوان أو جماد ... ويكون لها مغزى إصلاحي، خلقي، كما جاء في (كليلة ودمنة) لابن المقفع، وفي (الصادح والباغم) لابن الهبّاريّة، وأمثال الشاعر الفرنسي لافونتين.

ح–**السيرة** : وهي " بحث يعرض فيه الكاتب حياة أحد المشاهير ، فيسرد في صفحاته مراحل حياة صاحب السيرة أو الترجمة، ويفصل المنجزات التي حققها. وأدت إلى ذيوع شهرته، وأهلته على أن يكون موضوع دراسته.

والسيرة الذاتية كتاب يروي حياة المؤلف بقلمه. وهو يختلف مادة ومنهجاً عن المذكرات أو اليوميات.

عناصر السرد:

- الإطار المكاني الذي تتحرك فيه الشخصيات . وقد يكون واحداً ، أو متعدداً.
- الإطار الزماني الذي تتحرك من خلاله الشخصيات . وقد يكون زمناً متصاعداً، ينمو تدريجياً حتى نهاية القصة (أو الرواية، أو الحكاية ...) ، أو هابطاً بحيث تذكر نهاية القصة أولاً، ثم تستعاد الأحداث تدريجياً، وقد يكون زمناً متقطعاً بحيث يتقاطع الزمنان (الصاعد والهابط) في نقاطٍ عدّة من القصة.
- التشويق الذي يشد القارئ لمتابعة سيرورة الأحداث حتى نهايتها.
- الدقة في تصوير البيئة الخارجية (المكان، الشخصيات، الطبيعة ...)، ونفسيات بطل القصة وشخصياتها (الخواطر، الانفعالات، الأحاسيس..).
- التدرج المنطقي من الوضع الأولي لموضوع القصة، إلى العقدة، فالحلّ.

٣- مؤشرات النمط السردي :

- سيطرة الأسلوب الخبري .
- سيطرة الفعال الماضية، أو الفعل المضارع المسبوق بـ (كان).
- استخدام الأفعال الدالة على الحركة والتنقل والتغيير والانتقال .
- غياب ضمائر المتكلم والخطاب، إلا في السيرة الذاتية حيث يكثر استخدام ضمائر المتكلم.
- استخدام ظروف المكان والزمان والعبارات الدالة عليهما بشكل بارز.
- تداخل الوصف بنوعيه الخارجي والداخلي مع السرد.
- الحوار الذي يضفي على السرد حياة ، فيخرجه من الرتابة، ليجعله حركياً ناشطاً، وذلك بشرط أن يكون هذا الحوار غير مصطنع بل ملائماً لمكانه في السرد ومناسباً للناطقين به (٣٥:ص٢٣٦).

النمط التفسيري

١-تعريفه

التفسير في اللغة هو الإبانة والتوضيح و التسويغ والتعليل والإخبار وتعرُّف الأسباب.

والنمط التفسيري أسلوب في الكتابة غايته نقل معلومات من الكتاب أو المتكلم إلى المتلقي لتكشف حقيقة أمر، أو تبلغ وجهة نظر، بالاستناد إلى شرح مُدعم بالشواهد والبراهين.

فالنص التفسيري، إذن ،يعرض قضية،ثم يخضعها للعقل والمنطق، متقصياً أسبابها، مقرباً إياها، مزيلاً غموضها.

٢ -أنواع النمط التفسيري :

للنمط التفسيري نوعان أساسيان:

أ–النمط التفسيري التوضيحي : وغايته الإجابة عن السؤال : (كيف) أو (متى)، أو (أين).

ب–النمط التفسيري السببي التعليلي : وغايته الإجابة عن السؤال : (لماذا).

٣– شروطه :

١.إثبات المسألة المطروحة.

٢.توجيهه إلى متلقٍ ملم بالمسألة المطروحة، وقادر على فهم المصطلحات والعبارات المتعلقة بها، والإحاطة بتفاصيلها. وإذا لم يكن المتلقي ممتلكاً لمعرفة كافية في المسألة المطروحة؛ وجب على الكاتب أو المتكلم مدّه بالمعرفة الضرورية لفهمها.

٣. اعتماد أسلوب سهل منطقي متدرج، يربط النتائج بأسبابها.

٤.معالجة المسألة بموضوعية وحيادية وتجرّد فلا يظهر أي أثر للأحكام الذاتية ، والمواقف الخاصة، والعواطف والمشاعر .

٥.غياب علامات الخطاب المباشر، كضمائر المتكلم والمخاطب.

٦.التركيز على الأدلة والوقائع.

٤–مخطّطه:

للنمط التفسيري مخطط أساسيّ يتألف من :

أ–مقدمة تعرض فيها المسألة التي يراد تفسيرها.

ب–شرح يتضمن الإجابة عن سؤال أو أسئلة عدة، ويأتي هذا الشرح جواباً عن : (لماذا، كيف، ...)

ت–خاتمة مختصرة تكون نتيجة منطقية للشرح والتفسير، وغالباً ما ترد في فقرة مستقلة

٥– مؤاشراته :

- بروز افعال المعاينة والاستنتاج (في الوصف).
- استخدام لغة موضوعية خالية من المواقف الانفعالية.
- غياب ضمائر التكلم والخطاب.
- التركيز على الأدلة .

١-الروابط الخاصة بالنمط التفسيري :

١.في العرض: لأن، بما أنّ ، حيث أنّ، بالنظر إلى، بناءً على، استناداً إلى...

٢.في الشرح والتفسير: لهذا السبب، أي، هذا معناه، يمكن أن يفسر...

٣.في التعارض والاستدراك والإضراب: لكنْ، لكنّ، بلْ، بالمقابل، عوضاً منْ، يمكن الرد على ذلك...

٤.في الخاتمة والاستنتاج : خلاصة القول، إذاً، باختصار، جملة القول،...

٢- **مجالاته:** للنمط التفسيري مجالات كثيرة يستخدم فيها، منها :

- الكتب المدرسية العلمية .
- المقالات الصحافية.
- المجلات المتخصصة.
- المرافعات القانونية .
- القصص العلمية.
- الموسوعات (٣٥:ص٢٢٨).

النمط الوصفي

١- تعريفه :

للوصف في اللغة معانٍ عدّة ، منها : نعت الشيء بما فيه أو رسم صورته بالكلمات والعبارات أو استحضاره عبر صورته بالكلمات والعبارات، أو استحضاره عبر التصوير اللغوي .

ومن خلال الألفاظ ، والعبارات، والتشابيه، والاستعارات التي تقوم لدى الأديب مقام الألوان لدى الرسام، والنغم لدى الموسيقيّ (١١٥:ص٢٩٢) .

٢-أنواعه :

الوصف، بالنسبة إلى الموصوف، نوعان :

أ.وصف خارجي : يتناول الشيء الموصوف كما يظهر في الخارج ، بشكله وحجمه ولونه وصورته ومذاقه ورائحته وحركاته... ومنه قول مارون عبّود في وصف معّاز الضيعة :

" رأسه كالبطيخة، وحول أنفه الأفطس بثور زرقاء كأنها طلائع الزنجار في ذلك الوجه النحاسيّ المفلطح ، عينان ثعلبيتان فوق شاربين كئيبين. مفرْكح أفرم. يلبس عباءة براقة ذات كمّين دون الكوع . ليس يتخلى عن عصاه ، أحياناً يعرضها كالرمح ، وطوراً يمدها فوق كتفيه، ويحني عليها الأصابع. ما رأيته يتعكز عليها إلا بعد وقعة الذئاب" .

وصف داخلي : يتناول مشاعر الموصوف ، واحساساته وأخلاقه ، ومنه قول أبي فراس الحمداني في أمّه، وهو مسجون في بلاد الروم:

يا حسرة ما أكاد أحملها آخرها مزعجٌ وأولها

عليلةٌ بالشآم مـفردةٌ بات بأيدي العِدى معللها

تُمسك أحشاءَها على حُرَق تُطفئها والهموم تشعلها

والوصف بالنسبة للواصف ثلاثة أنواع:

أ–**وصف موضوعي:** يصف الموصوف كما هو دون تدخل انفعالات ومشاعر الواصف، ولا إظهار أي موقف، فالكلام عنه حيادي. ومنه قول المتنبي في وصف الأسد عند وثوبه:

مـــازال يجمـــع نفســـه مـــن زوْره حتـــى حســـبت العـــرض منـــه الطـــولا

غاية الوصف الموضوعي تقديم المعلومات الدقيقة عن الموصوف بكل تفاصيله ودقائقه، مع إبراز الأشياء المهمة فيه. كل ذلك مع الأمانة في نقل المعلومات.

ب–وصف ذاتي وجداني: أي وصف الموصوف على وفق ما تراه ذات الواصف ، فيأتي الوصف مطبوعاً بمشاعر الواصف، وانفعالاته، ومواقفه من هذا الموصوف، ومنه قول بولس سلامة في مرضه :

داء تخلل في العظام فردها فلذاً و أشلاء على أشلاء

سالت على حدّ المباضع مهجتي فشفارها مصبوغة بدمائي

وتشابهت مني الجراح فأصبحت حفراً تضلّ بها عيون الرائي

وتشيع بي حمى تهدّ مفاصلي وتدبّ مثل الحية الرقطاءِ

فأغيب في الكابوس غيبة سابحٍ في النار بين الحس والإغماءِ

والغاية من الوصف الوجداني نقل الانفعالات والمشاعر إلى المتلقي من خلال الموصوف، وابتداع صور موحية، وتقبيح الموصوف، أو تزيينه ومدحه والثناء عليه .

ج- **الوصف التأملي:** ويتجلى في تأمل الموصوف، والاستغراق فيه، والتساؤل عن خفاياه، وعن أبعاده ورموزه، متجاوزاً الصورة الظاهرة إلى الباطن والأسرار.ومنه قول خليل مطران :

يا للغروب وما به من عبرة للمستهام وعبرة للرائي

أوليس نزعاً للنهار وصرعةً للشمس بين جنازة الأضواءِ

أو ليس محْواً للوجود إلى مدى وإبادةً لمعالم الأشياءِ

والغاية من الوصف التأملي دعوة القارئ إلى التأمل والاستغراق في الخيال ، لاكتشاف أسرار الوجود، أو لخلق صور خيالية جميلة (٣٥:ص٢٠٥).

تداخل الأنماط

المعروف أن لكل نمط بنيته وترسيمته الخاصة، ولكل فن أدبي نمطه المتناسب مع موضوعه فالقصة يستخدم فيها نمط يختلف عن النص الوصفي أو المقالة أو الرسالة .ومع ذلك، فإن هذه الأنماط قد تتداخل في ما بينها، حيث نجد في النص الواحد أنماطاً متداخلة ومختلفة؛ فالنمط السردي يتضمن النمط الوصفي أو الحواري أو كليهما، والنمط التفسيري يتضمن النمط ألإبلاغي، ويساعد على توضيح الأفكار وشرحها في النص البرهاني ... ويمكننا أن نصنف النص بحسب طغيان عناصر نمط معين عليه ؛ وقد يتبلور أكثر ما يتبلور في طبيعة المرسلة (الصياغة المكتوبة)، وفي غايتها الموجهة إلى المرسَل إليه، وهي العنصر الأهم في عملية القراءة (١٤٩:ص٣٤٦).

توطئة

يمثل المدخل النظري أساسا مهماً في البحوث و أن هذا الإطار يمثل قوة في البحث والمتعارف عليه أن البحوث الجديدة هي التي تكون ذات مغزى نظري معين بما يضيف معرفة منظمة إلى مجال التخصص على الرغم من أن المجال التربوي يحفل بعدد من النظريات التي يمكن أن تنظم الكثير من الموضوعات التربوية، الا أن هذا لا يعني أن هذه الموضوعات كلها نظريات مفسرة لها فبعض الموضوعات المهمة لا تنظمها نظريات محددة وان هذه الحالة تكون بمدخل نظري للبحث متعدد لجوانب الموضوع بما تنظمهما الكتابات والتقارير والإحصاءات، يستفيد الباحث من هذه المصادر في صياغة هذا الجزء من البحث بحيث يرتبط ارتباطاً مباشراً بعنوان البحث وكذلك بطريقة الإجراءات كما أن المدخل النظري لموضوع ما يشمل الأمور الأساسية لموضوع تتضمنه الكتابات حوله (٦٩:ص٢١٩).

رأى المرء عبر قرون عدة أن الجملة هي الوحدة اللغوية الأساسية للتحادث، فالجملة ظاهرة لغوية شاملة ذات هيكل واضح، و محدد، و لها وظائف أساسية فهنالك أنواع من الجمل كالجملة الخبرية، و الجملة الاستفهامية، و غيرها، و قد بُحثت جميع جوانبها اللغوية المتعددة بشكل مفصل؛ كالصوت والوحدة الصرفية، و الكلمة، و مجموعة الكلمات، و المقاطع، و أعضاء الجملة...الخ فقد بحثت هذه الأجزاء كعلوم منفصلة، و في اطار الجملة و بقي تعريف الجملة محددا (١٧٥: ص١٠٠)، من حيث انها رئيسة أو مكملة لغيرها من الجمل في السياق اللغوي إذ على المتكلم مراعاة طريقة اللفظ في نطق الجملة ليبين بدايتها و نهايتها (١٦٤:ص١٧٢)

لقد وصفت الجملة بأنها أكبر وحدة لغوية مستقلة بحد ذاتها؛ حيث انطلق من هيكل الجملة نفسها، و بمرور الوقت بعد ظهور آراء لغوية أخرى ظهر تحول في هذا التعريف، خصوصاً بعد الانتقال من القواعد التقليدية الى النحو التوليدي التحويلي (١٧٥: ص١٠٠).

و ظهور علم النص(نحو النص)، كعلم بكر تشكل تدريجياً في النصف الثاني من الستينيات والنصف الأول من السبعينيات(٦٠:ص٢١)، ففي عام ١٩٧١م ظهرت ثورة في البحث اللغوي حينما أكد بيتر هارتمان أن النص، و ليس الجملة هو الوحدة اللغوية الكبرى الأساسية، لان الكلام لا يمكن أن يحدث في جمل و إنما في نصوص فحسب، و ان الأفراد يتحدثون بنصوص، و ليس في جمل متفرقة.

و قبل ذلك ظهرت محاولة لغوية تؤكد أن الجملة موجودة في شكل استفهامي مرتبط بأطراف الحديث.

إن هذه الأفكار فتحت الآفاق أمام البحوث اللغوية خصوصاً في التفريق بين هيكل النص العام من جهة، و صياغته، و اساليبه من جهة أخرى . بعد ذلك أصبحت بحوث لسانيات النص تنافس بحوث علم الجملة و أرجعت أغلب بحوث الجملة الى لسانيات النص و ذلك لأن النص الأساس العام، وهذا لا يعني ان علم لسانيات النص هو نقيض علم الجملة بل على العكس؛ فان الاثنين يكملان بعضهما (١٧٥: ص١٠٠).

النص و إشكالات تصنيفه

نلاحظ أن الإنسان يقضي حياته محاصراً بالنصوص، يحررها، ينتجها، يستهلكها، وكل نوع منها يتطلب عناية خاصة و كيفية محددة في فهمه و تلقيه و تحليل شفراته و أنساقه (٥٧:ص٩).

و يرى الدكتور باسل حاتم إن بنية النص ليست محايدة و لا هي قائمة على أسس إعلامية خالصة و أنما يتأثر بنوعية النص بالدرجة الأولى؛ معنى ذلك أن النص هو اتحاد عمليتين إنتاجيتين:

تتعلق الأولى بما يقتضيه الإطار العام للنص أو "الظرف السياقي" كما يسميه باسل حاتم. و تتعلق الثانية بمكونات النص الداخلية من جمل و كيفية تتابعها على وفق الأسس التي يقتضيها الإطار العام للنص و بهذا فان العمليتين متكاملتان (٤٠: ص٤٥).

إن ما يمكن الإشارة إليه أن مسألة تصنيف النصوص مسألة قديمة و ان كان الوعي بها غير مكتمل من الناحية المنهجية، فقد نشأت قبل نشأة ما يعرف الآن بعلم

النصtextologie و قد أُهملت كثيراً من المسائل التصنيفية أو قد أُستبعدت عمداً (١٧٤: ص١٨٥).

إن ما يلاحظ الآن هو تركيز الاهتمام على اللغة الأدبية فحظي النص الأدبي بكثير من الدراسات؛ لان فيه مستوى بلاغيا بيانياً يحتمل فنون التأويل.

وقد نتج عن هذا مسالة في غاية الخطورة، تتمثل في اقتصار إقراء النصوص مدة زمنية طويلة على المنظرين التربويين دون غيرهم؛ فهم الذين ما فتئوا يركزون على النصوص المختارة لكبار الأدباء و الشخصيات بحجة أن هذه المختارات بها القدر الكافي من البلاغة الذي يفيد المتعلم في حياته الدراسية و من هنا صار النص الأدبي في بؤرة الشعور و الاهتمام داخل المؤسسات التعليمية ثانوية كانت أم جامعة و أصبح الحديث عنه يتم بكثير من الرومانسية فيقدم على أنه ذلك النص الممتاز الذي لا يجارى أو لا يشق له غبار.

اننا لا نعارض ذلك؛ لأن الأدب متعة و دهشة و إحساس فياض و مشاعر متفجرة تعبر عنها اللغة و هو نتيجة ما في الأديب الفنان من تباين و فردية و في ذلك تكمن أصالته و (نعني بالأصالة جملة الخصوصيات الفنية و الموضوعية المميزة للنص)، و إنما نحاول لفت الانتباه إلى انه لا يمكن الاكتفاء بمعرفة اللغة فقط جانبها البلاغي فحسب بل تقتضي الضرورة أن يجيد المتعلم استثمارها بحسب مقتضيات الحياة العملية و العلمية في إطار ما تحتاج إليه الحياة الاجتماعية المحيطة بنا وطنياً و عالمياً و ما تتطلبه الممارسة الوظيفية للغة في عالم العمل لذا يجب أن تكون النصوص متواكبة مع الواقع العملي الحياتي للمتعلمين مرتبطة بالتعبير عن أغراضهم و حاجاتهم المختلفة و المتنوعة فيجب أن يعرف كيف يكتب طلب عمل مثلاً أو إرسال رسالة ...(٤: ص٢٥٦) و هذا الهدف لا يتحقق فيما يسمى بالأدب الخالص وإنما هو متوافر في جميع ميادين الثقافة.

إن النص الأدبي تتلاقى فيه جملة من المعارف أهمها: المعرفة اللغوية و الأدبية و قد نجد فيه المعرفة التاريخية و النفسية والاجتماعية والسياسية وحتى المعرفة الاقتصادية و العلمية و هو ما يلقي مسؤولية إضافية على عاتق المشتغل بالأدب

قراءة وكتابة في التزود من هذه المعارف بقدر الإمكان للاستعانة بها في كتابة النصوص الأدبية و قراءتها و الكتابة فيها وتخيلها.

لكن الذي يقتصر على المعرفة الأدبية وحدها سيظل على سطوح النصوص عاجزا عن سبر أغوارها و النفاذ إلى أعماقها، فالبلاغة لا تكمن في المجاز وحده، و انما هي حقيقة و مجاز و كما تكمن في المجاز تكمن في الحقيقة و لا يمكن فهم المجاز إذا لم تفهم الحقيقة؛ لان المجاز قسيم الحقيقة، فعلينا أن نراعي هذا في مناهجنا التعليمية؛ لان اللغة العربية ليست بهرجاً و تنميقاً و زخارف ألفاظ و إنما هي لغة للعلم و التفكير العالي صالحة لأن تؤدي مختلف الوظائف في واقع الحياة.

لقد وسَّع علماء النص من نظرتهم للغة، فلم تعد محدودة و مقتصرة على النماذج البلاغية و لا على نوع واحد من النصوص، ونظروا الى مختلف أنواع النصوص وأحاطوها بالعناية فربما تتضمن بعض أشكال اللغة العادية مدلولات ثرية تعجز أشكال أخرى عن تحقيقها (٢٢:ص٦٠)، فالممارسة اللغوية تبين نشاطات المتكلمين المنجزة التي تنتج عنها نصوص تعبر عن مقاصدهم و أهدافهم و حاجاتهم و لذلك يمكن لمتكلم ما أن ينتج نصاً بغية تبليغ سامع معلومات محددة أو يحصل منه على معلومات محددة أو ليحفزه على انجاز عمل معين أو ليقنعه برأي ما او لينقل له أحاسيس جمالية أو ليطلب منه إبداء رأي تجاه قضية من القضايا ...الخ.

لذا ان تصنيف النصوص يساعد في توجيه المتعلمين حتى ان كانوا في الجامعة، الى معرفة أنواع النصوص و أنماطها و ما تقتضيه حاجات الكتابة والقراءة و ذلك بمعرفة الخصوصيات المميزة للنصوص ولماذا نضع هذا النص ضمن هذا التصنيف و لا نضعه في ذاك، فنرى ان هذا سيعود بالفائدة على النص الأدبي كذلك؛ فعندما يعرف المتعلمون خصوصيات النص التفسيري أو البرهاني مثلاً سيقارنون بينها و بين خصوصيات النص الأدبي و هكذا (٥:ص١٠٩).

أما الحديث عن مفهوم محدّد للنصّ يقودنا إلى مجموعة كبيرة من التعريفات التي تعكس وجهات نظر متعدّدة تنطلق من المرجعيّات الفكريّة والتراكمات المعرفيّة لكلّ لغة فقد ارتبط ظهور مصطلح النصّ "بظهور عدد من المؤسسات في المجتمع البشريّ وتطورها؛ أولها ظهور الكتابة من حيث هي وسيلة لتجاوز ضعف الذاكرة

وفعل الزمن، فيتخذ الملفوظ حيزا في الفضاء ويستقلّ بوجوده فيخترق العصور(١٦٠:ص١).

أولاً : مفهوم النصّ في التراث العربيّ

يعدّ مفهوم النصّ في الثقافة العربيّة من المفاهيم ذات الدلالات المتعدّدة؛ فلو جلنا النظر في ما أوردته المعجمات العربية تحت مادّة (ن ص ص) لوجدناها تدور في فلك المعنى اللغويّ للنصّ، من دون الحديث عن المعنى الاصطلاحيّ للكلمة، إلاّ إشارات قليلة كالتي نراها عند ابن منظور في لسان العرب؛ إذ يقول: "قول الفقهاء: نَصُّ القرآنِ، ونَصُّ السُنَّةِ، أيْ مَا يَدُلُّ ظَاهِرُ لَفْظِهِمَا عَلَيْهِ ِمنَ الأحكامِ" (٨:ص٣٩٣٠) والأعمُّ الأغلبُ من معاني مادة (ن ص ص) في المعجمات العربيّة تدور حول محور البيان والظهور والارتفاع.

أمّا الحديث عن المعنى الاصطلاحيّ لكلمة (نصَّ)، فإنّ انتقال أيّة مفردة بين مجالات العلوم تمنحها دلالات أخرى قد تقترب من دلالتها اللغويةّ وقد تبتعد عنها، هذه الدلالات خاضعة للسياق الذي وردت فيه، والحقل المعرفيّ الذي يتبناها. ومن هذه المفردات كلمة (نصّ) التي استعملت في ميدان العلوم الدينيّة – الفقه وعلم الأصول خاصّة– فقد تحولت إلى "مصطلح دلاليّ يشير إلى البيّن بذاته الواضح وضوحا لا يحتاج معه إلى بيان آخر، وذلك بالموازنة بأنماط دلاليّة أخرى تحتاج إلى بيان وشرح مستقلين عنها (٧٤:ص١٥١) فالنصّ إذن هو الواضح البيّن، فهذه الدلالة الاصطلاحيّة تشترك في جانب كبير منها مع دلالة الكلمة اللغويّة، التي تشير إلى "ما لا يحتمل إلاّ معنى واحدا أو ما لا يتحمل التأويل (٣٧:ص٣٠٩)، وهي مدار ورود الكلمة في كتب الفقه والأصول وهو من المصطلحات الأكثر شيوعاً لدى الكتَّاب على اختلاف تخصصاتهم، و هو المتمم لعملية الإبداع الأدبي المرهونة بالمبدع أولاً ثم النص ثانياً ثم المتلقي ثالثاً.

لذا يمكن القول هو كيان متكامل يتكون من أجزاء تنمو باتجاه البنية الكلية، إنه عمل يمثل جنساً أدبياً معيناً، تتوافر فيه شروط العملية الادبية من التماسك و الوحدة و الانسجام و الكلية (٧٩: ص٢٨).

اما في الوقت الحاضر فللنص في اللغة معانٍ عدَّة منها:

١. صيغة الكلام التي و ضعها مؤلف "رجع الى النص".
٢. صيغة كلام كما ورد مكتوباً " النصوص اليونانية".
٣. صيغة مكتوبة "نص طلب"،"نص رسالة".
٤. ما له معنى واحد، فلا يحتمل التأويل:"لا اجتهادفي موضع النص".

أما في المصطلح الأدبي، فالنص هو" الكلمات المطبوعة أو المخطوطة التي يتألف منها الأثر الأدبي" (١٥٦: ص٢٢٦).

شروط النص:

أولاً**الترابط:** و يعني اتصال الجمل من حيث ارتباط الدلالة، وترتبط الجمل بصلات منطقية سببية.

ثانياً**التماسك:** ضروري حتى لايغدو الترابط أمراً خارجياً يقوم على أدوات الربط النحوية أو على الافكار و المفاهيم العامة، أي ترابط وثيق بين اللغة و الفكر.

ثالثاً**الانسجام:** ويعني التحام بنيات النص الفكرية التي تتصل بعوالم مترابطة تتصل برؤية المبدع ثم رؤية المتلقي.

وهذه الشروط تحقق تكامل النص لتصبح له صورة خاصة تحدد نمطه في الأغلب إن كان وصفياً أو سردياً أو...(٩١:ص٢٨).

كما أن النصوص تتفاضل فيما بينها تبعاً لقدرة المبدع على التصرف بالمادة المستعملة في كتابة النَّص (١٨٥:ص١٦)، كما لايمكن ان نغفل إن لتصنيف النصوص و الخطابات إشكالية ذات أهمية في المعرفة الانسانية قديمها و حديثها و بخاصة في عصرنا هذا الذي تكاثفت فيه المعرفة من حيث الإنتاج و يعني هذا أن

هناك محاولات عديدة، و ما تزال لتصنيف الخطابات و النصوص و محاولة تبيان التداخل الموجود بينها و في الوقت نفسه رسم الحدود الفاصلة بينها، و يقتضي ذلك البحث فيما يميز هذه الخطابات من صفات من حيث الشكل الذي تظهر فيه و من حيث المحتوى المعرفي الذي تقدمه؛ ذلك ان بنية النصوص كما يرى الدكتور باسم حاتم ليست محايدة و إنما تتأثر بنوعية النص بالدرجة الأولى، معنى ذلك ان النص هو جماع عمليتين إنتاجيتين.

تتعلق الأولى بما يقتضيه الإطار العام للخطاب أو الظرف السياقي كما يسميه. و تتعلق العملية الثانية بمكونات الخطاب أو النص الداخلية من جمل و كيفية تتابعها على وفق الأسس التي يقتضيها الإطار العام للنص (١٣٤:ص١٠٧).

فإذا عدنا إلى التراث اللغوي العربي فأننا نجد علماء البلاغة قد اهتموا بالخطابة لأنها موضوع للدرس البلاغي يتجلى في بنيات و أشكال لغوية محددة، ونجد أيضاً الفلاسفة قد قدموا إسهامات واضحة في هذا الإطار، و قد تتوافر نتيجة هذا جملة من المصطلحات المتعلقة بالتصنيف منها مثلاً: القول الشعري، و القول الخطابي، و القول البرهاني (٧٠:ص١٥٢)، كما أن القارئ للخطابة العربية يجدها حقلاً معرفياً ضارباً بجذوره في التراث العربي تناول كثيراً من المقاصد و الأغراض و الموضوعات (٩٤:ص٥١)، و تكمن أهميتها في كونها تطال ميادين عدة من فلسفة و أخلاق و تاريخ و سياسة و أدب و اجتماع و إدارة و اقتصاد و قانون و ...(٦:ص١٥)، و نأخذ مثالاً لتصنيف النصوص يثبت وجود تنوع في النصوص.منها:

. تصنيف النصوص الخطابية من أساتذة عراقيين من جامعة بغداد بحسب اهتماماتهم و اختصاصاتهم منهم الأستاذ عبد الجبار ناجي:

. نصوص الخطابة التاريخية.

. نصوص الخطابة الاقتصادية و الإدارية.

. نصوص الخطابة الاجتماعية و فروعها.

. نصوص الخطابة القضائية(القانونية).

. نصوص الخطابة السياسية.

- الملاحظ على هذا التصنيف أنه يقدم خدمة جيدة و مفيدة للمتعلمين، و خاصة في المرحلة الثانوية و حتى الجامعية(٦ :ص١٦).
- **تصنيف كبريت :**

١. إيعازي : بيان . تقرير . خطبة . رسالة (توجه للآخرين).
٢. برهاني : إثبات صدق فكرة أو كذبها (استعمال البراهين).
٣. تفسيري : تفسير فكرة و الانتقال من الكل الى الجزء (استعمال أدوات التفسير).
٤. حواري : سؤال و جواب (استعمال الشرطات و علامات الاستفهام).
٥. سردي : تاريخ . حكاية . قصة . رواية . سيرة ذاتية .
٦. وصفي : الطبيعة . الإنسان . الكائنات . الأشياء (١٤٤: ص٣٨٠).

ثانياً : مفهوم النصّ في الثقافة الغربيّة :

ينحدر الأصل اللغويّ لكلمة نصّ **(Texte , Text)** في الثقافة الغربيّة من الأصل اللاتينيّ للكلمة **(textus)** وتعني أصلا النسيج أو الأسياخ المضفرة، مأخوذا من الفعل اللاتينيّ **(texrere)** ويعني نسج أو جَدِل(١٧٥:ص٤). ثم انتقل هذا المعنى اللغويّ إلى النص الذي أعدّ نسجا من الكلمات " وإنّ العلاقة بيّنة في هذا النقل، فإذا كان النسيج الماديّ يتكوّن من السدى واللحمة والمنوال... فإنّ النصّ يتكوّن من الحروف والكلمات المجموعة بالكتابة (١٦٠:ص١٦).

وللتعرّف على المعنى الاصطلاحيّ لكلمة نصّ **(text)** في مجال علم اللغة الذي انفرد به في وقت متأخر ولاسيّما في الثلث الأخير من القرن العشرين. فـ(هارتمان) يعرّف النصّ بأنّه "متوالية من الكلمات المنطوقة فعلا في اللغة، فالنصوص قد تكون نسخا منقولة أو مادّة مسجّلة، أو أن تكون نتيجة تدوين عمل أدبيّ، أو قطعة من معلومات – نصّ رسالة مثلا(١٨٩:ص٢٣٨).

النصّ إذن – وبحسب تعريف (هارتمان)– هو منظومة الكلام المدونة، وهذا التعريف يقترب من تعريفات الذين فرّقوا بين النصّ **(Text)**، والخطاب

(Discourse)، فالخطاب هو"امتداد متواصل من وحدات لغويّة أكبر من الجملة – المنطوق منها خاصة (١٨٦:ص١٠٦).

من الجملة إلى النص:

لا جرم أَنَّ الدراسات النحويةّ لعصور طويلة لم تتجاوز حدود الجملة في التحليل اللغوي، تاركة تحليل النصّ للبلاغة والأسلوبيّة، وهذا ما أثرى التراث اللغوي الذي شكّل حصيلة جوهرية أمدّت الوصف النحوي للنصّ بمفاهيم وأدوات لا يمكن الاستغناء عنها "لكنّ إطار نحو النصّ ومبادئه يلزم البحث عن نماذج أشمل وطرق وصف مغايرة قادرة على استيعاب ذلك التحوّل وتقديم محاولات جديدة لتحقيق الكفاية الوصفيةّ والتحليليّة (٢٢:ص١٤١).

ولعلّ من أبرز دواعي التحوّل من نحو الجملة إلى نحو النصّ؛ إنّ الأخير لا يقرّ للجملة بالاستقلال، مما يجعل نحو الجملة غير كاف لوصف تتابعات كبرى تتجاوز الجملة، وظواهر تتعلق ببنية النصّ ككلّ، أي أَنَّ الجملة ذات دلالات جزئيةّ في النصّ، ولا يمكن أن تقرّر الدلالة الحقيقيّة لكلّ جملة داخل كليّة النصّ، إلا بمراعاة الدلالات السابقة واللاحقة في التتابع الجملي، "إذ ينظر إلى النصّ مهما صغر حجمه على أَنَّه وحدة كليةّ مترابطة الأجزاء، أو بنية معقدة متشابكة مكتفية بذاتها دلاليـّا، يتحقق التماسك بين عناصرها المضمونيةّ والائتلاف، أو الترابط بين عناصرها الشكليّة (٢٢:ص١٤٠).

النص القرآني

ويمكن أن نضيف أنَّ القرآن نص لغوي يمكن أن نصفه أنه يمثل في تاريخ الثقافة العربية نصاً محورياً. وليس من قبيل التسهيل أن نصف الحضارة العربية الإسلامية بأنها حضارة(النص)، بمعنى إنها حضارة أنبتت أُسُسَها و قامت علومها و ثقافتها على أساس لا يمكن تجاهل مركزية (النص) فيه. و ليس معنى ذلك أنَّ (النص) بمفرده هو الذي أنشأَ الحضارة، فإن النص أياً كان لا يُنشىء حضارة و لا يقيم علوماً و ثقافة. إنَّ الذي أنشأَ الحضارة، و أقام الثقافة جدل الإنسان مع الواقع من

جهة، و حواره مع النص. من جهة أُخرى (١٢:ص٥)، كما يلاحظ أن القرآن الكريم ينتظم في شكل خاص أو وحدة لغوية خاصة هي (السورة) وليس عبارات منتشرة هنا وهناك (كانتشار الأحاديث مثلاً)... والمؤسف ان الغالبية تغفل عن إثارة السؤال المتقدم، أي: سبب انتظام النص القرآني في (سور)، وحتى في حالة إثارة من مثل هذا السؤال، فذاك منحصر في الإشارة إلى المناخ العام للسورة لا (سببية) ذلك ... هذه الفجوة أو الشرخ الذي نلاحظه في الدراسات القرآنية يحمل المفسر على محاولة تلافيه، وهو ما يضطلع به المنحى البنائي في الدراسة...

ومما لاشك فيه، أن سراً خاصاً يكمن وراء طرح الأفكار (الفكر) ضمن (سور) وليس ضمن فقرات متناثرة، حيث لا يمكن التفسير التجزيئي أن يفسر لنا مثلاً: لماذا تتكرر الموضوعات في السورة، حيث يكتفي تناول الآيات بمعزل عن الارتباط العضوي بينها، كما لا يستطيع التفسير الموضوعي ان يفسر لنا ذلك لأنه بصدد ما يطرحه من محاور: بغض النظر عن تكرارها وعدمه، بينما يستطيع التفسير البنائي ان يوضّح الأسرار الكامنة وراء ذلك...

ان أحد أنماط الدراسة الجمالية هو دراسة النص المستقل (أي: السورة القرآنية الكريمة) من حيث بناؤها الهندسي، أي دراسة موضوعاتها ولغتها من حيث صلة جزئياتها: بعضها مع الآخر.

وبتعبير بديل: دراسة عمارة السورة القرآنية الكريمة من حيث صلة آياتها جميعاً بعضها مع البعض الآخر، ومن حيث صلة موضوعاتها: بعضها مع الآخر، ومن حيث صلة أولئك جميعاً بالعناصر الأخرى: كالصورة والإيقاع والحوار والقصة... الخ ،... وهذا النمط من التناول يختلف عن سواه بكونه يتوفر على دراسة البُعدين: الجمالي والدلالي (العلمي)، فتكون دراسته أكثر سعة من الدراسات القرآنية الأخرى (٢٣:انترنت).

السياق اللغوي

ويقصد به مجموعة من الأصوات و الكلمات و الجمل التي تؤدي مدلولاً محدداً، أو هو كل ما يحيط بالكلمة من ظروف و ملابسات و عناصر لغوية. و ما من شك في أن مدلول أي كلمة يتحدد من خلال السياق، و لا يمكن لأحد أن يزعم لنفسه معرفة مدلول كلمة ما دون أن يراها في سياقها (٢:ص٢٠).

أكثر من ذلك أننا حينما نقول بأن لإحدى الكلمات أكثر من معنى في وقت واحد نكون ضحايا الانخداع الى حدٍ ما، إذ لا تطفو في الشعور من المعاني المختلفة التي تدل عليها إحدى الكلمات إلا المعنى الذي يعينه سياق النص. أما المعاني الأخرى جميعها فتمحى و تتبدد و لا توجد إطلاقاً (١٤١:ص٢٢٨).

و قد فطن اللغويون العرب القدامى إلى دور السياق في تحديد المعنى، و من هؤلاء عبد القاهر الجرجاني في كتابه "دلائل الإعجاز في علم المعاني" حيث يقول: ((إن الألفاظ المفردة التي هي أوضاع اللغة لم توضع لتعرف معانيها في انفسها و لكن لأن يظم بعضها الى بعض فيعرف فيما بينها من فوائد))،(٣٦:ص٤١٥).

ويعتقد بعض الباحثين أن معنى الجملة هو مجموع معاني الكلمات التي تتضمنها لكن هذا غير صحيح إذ أن الكلمات تأخذ معانيها من معاني الجمل التي تتركب فيها و ليس العكس(٤٢:ص٦٤ . ٦٥)، ويرى فيرث أن المعنى لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية، لأن معظم الوحدات الدلالية تقع في مجاورة وحدات أخرى، و أن معاني هذه الوحدات لا يمكن وصفها أو تحديدها إلا من بملاحظة الوحدات الأخرى التي تقع مجاورة لها (١٣٢:ص٦٨).

الدلالة الهامشية وسياق النص

قد تخرج الكلمة أو المادة اللغوية عن دلالتها التي وضعت لها لتؤدي معاني غيرها كانت منها بسبب، أو تفيأت بظل من ظلالها(١٤٧:ص١٤٥)، اذا كان شأن الكلمة في اكتسابها معاني عاطفية أن تُشحَن عن طريق العوامل المتقدمة فان سياق النص قد يكون له من القوة ما يجعله قادرا على ان يفرغ ما في الكلمة مما اكتسبته من شحنات عاطفية عبر تاريخها السابق، وينفض عنها ما علق بها من شوائب سابقة، ويجردها من الأهداب المحيطة بها، فتظهر الكلمة في ذلك السياق كأنها مولود

جديد، مستمدة إيحاءاتها مما يحيط بها من الكلمات، و متأثرة بالبيئة الجديدة التي وضعت فيها، و من هنا يمكن القول: إن الكلمة عند وضعها في سياق قد تمر بمرحلتين:

١_ مرحلة تنقية و تفريغ: و هي المرحلة المشار إليها فيما مضى.

٢- مرحلة إعادة الشحن: و هي المرحلة التي يظهر فيها الدور الايجابي للسياق حين ينفخ في الكلمة روحا جديدة ذات طبيعة منسجمة مع أخواتها التي تنتظم معه في سلك ذلك السياق الذي يعطيها ما اسماه فتدريس بـ(القيمة الحضُورية)، و ربما مثلنا على ذلك بكلمة(خمر) في قوله تعالى: **{مَثَلُ الْجَنَّةِ الَّتِي وُعِدَ الْمُتَّقُونَ فِيهَا أَنْهَارٌ مِنْ مَاءٍ غَيْرِ آسِنٍ وَأَنْهَارٌ مِنْ لَبَنٍ لَمْ يَتَغَيَّرْ طَعْمُهُ وَأَنْهَارٌ مِنْ خَمْرٍ لَذَّةٍ لِلشَّارِبِينَ وَأَنْهَارٌ مِنْ عَسَلٍ مُصَفًّى وَلَهُمْ فِيهَا مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ وَمَغْفِرَةٌ مِنْ رَبِّهِمْ كَمَنْ هُوَ خَالِدٌ فِي النَّارِ وَسُقُوا مَاءً حَمِيمًا فَقَطَّعَ أَمْعَاءَهُمْ }** [محمد : ١٥]، حيث توحي كلمة (خمر) في غير هذه الآية ببعض الخصائص التي لا تخلو من تحقير و استهجان على المستوى الاجتماعي، و لكن وضعها في هذه الآية مع أخواتها من الكلمات الأخرى (ماء غير آسن، انهار من لبن، لذة للشاربين، عسل مصفى)، منحها ظرفا جديدا جعل شاربها يظفر بمكانة يغبط عليها (١٢٩:ص١٧٦).

ومما يؤيد ذلك يشير (دي بوجراند و درسلر) إلى أَنَّ المعنى الكلّي للنصّ أكبر من مجموع المعاني الجزئيّة للمتواليات الجمليّة التي تكوّنه، ولا تنجم الدلالة الكليّة عنه إلا بوصفه بنية كبرى، فالنصّ ينتج معناه عن تفاعل مستمر بين أجزائه، ومن ثمّ ينظر إلى ذلك الانسجام الداخلي بين الدلالات الجزئيةّ، وليس إلى ذلك الانتقال المعهود والمنظّم من الجزء إلى الكلّ (٢٢:ص١٤١).

ويرى الباحث ان ليس بدعاً أن نتساءل لماذا تبوب المكتبات حسب أنواع المعارف الى كتب التاريخ و التفسير و الأدب و الإرشادات التربوية و ...الخ فمن غير المألوف ان يتخذ المؤلفون نمطاُ كتابياُ واحداً عند التأليف بل تختلف النصوص باختلاف الأساليب واختلاف الهدف من الكتابة وكذلك البيئة المحيطة التي تفرض

على الكاتب ان يتخذ لوناً كتابياً يميز الهدف من الرسالة التي يريد إيصالها للمتلقي و تشكيل بنية النص بحسب رؤية الكاتب.

لذلك نجد كتب التفسير و المفسرين، ونجد كتب التاريخ و المؤرخين والفلاسفة و كتب الفلسفة...فكل لون من هذه المعارف يصبغ النص بصبغة خاصة تشخص النص و يتبلور ضمن الإطار ألتأليفي.

أما فيما يخص بناء دلالة النص تقول هباشي : يجب أن تراعى المبادئ التالية:(١٦٧: ص١٥١).

- لايمكن الفصل بين شكل النص و مفهومه؛ لأن السؤال المحوري الذي يجب أن ينطلق منه القارئ عند تحليله هو : كيف تؤدي النصوص وظيفة التفاعل الإنساني ؟ والإجابة عن هذا السؤال تقتضي أخذ النص بمفهومه الواسع الذي يشمل المكونات النصيَّة اللغوية و غير اللغوية(١١٤ص٩١).
- إن عملية بناء دلالة النص تنطلق من فرضيات قرائية يتم فحصها في أثناء القراءة، فالدلالة لا تقبع في زاوية النص، و انما يجب اكتشاف ما يساعد في تشكلها (٤٩: ص١٦).

أنواع النصوص

تتنوع النصوص التي يمكن العمل عليها للوصول بالمتعلم إلى إتقان كفاية الكتابة، فمن تأليف موضوع إنشائي، الى دراسة نص، الى اختصار نص، الى تأليف قصة، الى وضع بداية أو نهاية لقصة مكتوبة، إلى كتابة إعلان أو منشور دعائي، إلى وضع حوار لرسوم متحركة، إلى وضع ملف حول قضية من القضايا، إلى كتابة مقالة، الى تأليف نص حر، الى كتابة نص شعري، الى كتابة خاطرة، إلى إدخال حوارات ضمن قصة منتهية، الى وضع نص يحتوي كلمات محددة.. و قد يكون العمل على كلٍ من هذه النصوص فردياً أو جماعياً أو في فرقٍ على أن يوضح المعلم مميزات النص المطلوب إنتاجه وشروط العمل المطلوبة فيه و الفترة الزمنية المخصصة له (٩٦:ص١٧١).

كما أن من الضروري الإشارة إلى أنَّ أنماط النصوص تتغير تبعاً للنمط المدروس من سرد و وصف و إيعاز و تفسير و برهان على أن يصار إلى العمل على كل منها انطلاقا من تحليلها و اكتشاف القواعد التي سار عليها الكاتب في كتابتها و من ثم العمل على تطبيق هذه القواعد النصية من خلال تدريبات متنوعة تتم في الصف و في المنزل. فقواعد كتابة نصٍ سردي تختلف عن قواعد كتابة نص وصفي أو نصٍ إيعازي أو تفسيري أو برهاني و هكذا نرى ضرورة تحليل أي نص منتمٍ إلى نمط تعبيري معين قبل الانطلاق نحو التدرب على كتابة نص من نمط تعبيره (٩٦:ص١٧١)..

إنَّ الكلام على أنواع النصوص التي علينا تدريب المتعلمين على إنتاجها يفترض أن تكون نصوص القراءة و المطالعة بالتنوع عينه، فلا تقتصر على النصوص الأدبية إنما علينا أن نختار نصوصاً فنية ونصوصاً تواصلية قديمة ومعاصرة ذات أنواع مختلفة و أنماط تعبيرية مطلوبة في الحلقات و المراحل المختلفة ملبين بذلك أذواق المتعلمين الأدبية و ميولهم التعبيرية السائرة مع نبض العصر الحاضر الذي تطغى عليه وسائل الإعلام و الترفيه.

بعد أن حاولنا تحديد الكتابة و بعد أنْ حللنا مكوناتها و بعد أن عينَّا أنواع النصوص التي يمكن العمل عليها في الصف بهدف تدريب المتعلمين على إتقان كفاية الكتابة، يجدر بنا التوسع في عرض شروط نجاح الوضعية التعلميَّة التعليميَّة المساندة للمتعلم في إكتسابة الكفاية الكتابة (٦٨:ص١٧١).

وإن هناك تصنيفات عديدة واكبت التفكير الإنساني منذ بداياته الأولى و ما تزال مستمرة الى يومنا هذا كممارسة تنظيمية في الأساس تهدف الى جمع المتشابهات و تمييز المختلفات بالاعتماد على استقراء الظاهرة النصيَّة أو الخطابية و وصفها في مختلف مكوناتها و عناصرها و ذلك بوضع الأطر المرجعية اللازمة و المنطلقات الفكرية المسوغة لهذا الإجراء الذي يروم التحديد و التبويب و النمذجة. لقد مثَّلت إشكالية التصنيف اهتماما أساسياً للدارسين قديما وحديثا نتج عنه تنوع في الرؤى و غنى في التصنيفات ومن بينها (١١٣:ص١٧٣).

تصنيف جون ميشال آدم و يشتمل:

١. **النص السردي:** وهو النص المستعمل لوصف الأعمال في تنظيم متوالٍ خاص و يتميز بالتسلسل الزمني للإحداث و بنية سردية تتكون من المقدمة أو البداية و الموضوع و النهاية أو الخاتمة وقد تشعب الحديث عن هذا النوع من النصوص حتى صار علماً قائماً بذاته، يطلق علية علم السرد له مفاهيمه و مصطلحاته و نظرياته و أدواته الإجرائية.(٢٤:ص٤٦٨).

٢. **النص الوصفي:** يركز على تكثيف استعمال الأوصاف و تعدادها و ترتيبها، ويصنف الدارسون الوصف الى أنواع منها:

- **وصف الأقسام:** كأن يتم تقسيم الشيء أو الكل الى مكوناته و مميزاته و وصف كل جزء أو قسم على حدة لمعرفة خصوصياته و مميزاته وعلاقته بغيره من الأجزاء الأخرى و بالكل الذي ينتمي إليه.
- **وصف الأمكنة:** المختلفة و فضاءاتها في خطاب أو نص شعري مثلاً.
- **وصف الأزمنة:** مثل المراحل التاريخية والظروف الحياتية.
- **وصف الشخصيات:** في مظهرها الخارجي و الداخلي في عمل روائي أو قصصي.

ونشير على ان كلمة وصف تعد مصطلحاً أساسيا في المعرفة الإنسانية قديما و حديثا تطال الميادين جميعها و الخطابات مثل الخطاب التربوي بأن نصف نظرية لسانية أو تربوية أو مفهوماً أو مصطلحاً ما، و الخطاب العلمي بأن نصفه في مختلف بنياته اللسانية و التقنية و التنظيمية حتى صرنا في وقتنا نقول بلاغة الوصف.

٣.**النص الحُجاجي (البرهاني):** يهدف هذا النوع من النصوص الى الإقناع وحمل المخاطب على الاعتقاد والتأثير عليه بتقديم الأدلة و البراهين المختلفة مع العلم أن المحاجة أو البرهنة توجد في مختلف الخطابات بما في ذلك الخطاب اليومي المتداول وتقوم على إيجاد الروابط بين الألفاظ و يبحث عن التشابه الأصلي

من وراء الاختلافات(٤٣:ص٤١)، ويستَعْمِل صاحب النص الحجاجي في مخاطبة سامعه أو قارئه بُغية إقناعه الكثير من الكلمات و الروابط لتنظيم التفكير مثل: ومع ذلك، مع أن، إذن، عندئذ، على سبيل المثال، هكذا، من أجل ذلك، و الدليل على ذلك، ...

٤. **النص التفسيري:** يتركب النص التفسيري من موصوف هو النص و من صفة هي التفسير، و تطلق على جملة من الأنشطة الذهنية أو العقلية و قد تكون وجهة نظر حول موضوع أو قضية معينة أو تفسير صفحة أو فقرة أو بيت شعر .

٥.**النص الحواري:** و اختلف بعض الدارسين في اَن يُعد الحوار نصاً مستقلاً بذاته بحجة وجوده في كثير من النصوص الأخرى مثل السردي، و لكن صنفه دارسون آخرون على أنه نص مستقل؛ لانه له بنية لغوية خاصة به و هنا لابد من الاشارة الى ان الحوار يستعمل مرادفا للمحادثة و فيها يتناوب كل من المتحدث و السامع و يقوم على التفاعل بينهما.

إن ما نستخلصه من هذه النماذج من التصنيفات التي رأيناها هو أنها وسَّعت من مفهوم النص و لم تقف به عند حدود النص الأدبي فحسب أو عند نوع واحد من الأنواع النصية الأخرى وإنما انفتحت على تظافر الاختصاصات و تفاعل المعارف و تكاملها و هو يسوِّغ لنا محاولة تحديد النص أو الخطاب لما لهذه الأنواع من النصوص أهمية في حياتنا المعرفية (٦:ص٤٠)

و يرى الباحث ان تنوع النصوص له جذوره العميقة في الثقافة و التراث العربي ما أكده الباقلاني في دراساته البيان القرآني عند رفضه لأية موازنة بين الآية و بين الشعر، أو بين السورة و القصيدة، لان النظم القرآني في رأيه، نمط خاص من البيان لا يشبه في أي شيء كلام العرب فهو خروج كامل عن كلامهم الفني، بأنواعه كلها.

وهذا يعني ان القرآن نص خاص له سماته و صفاته التي تميزه و هذا التميَّز يجعلنا نطلق عليه النص القرآني، و تبعاً لذلك فان تنوع النصوص له أهميته التي يمكن الانطلاق منها الى تصنيف النصوص و تنوعها بغية الإفادة من هذا التنوع و جعله صورة حاكية عن غرض المرسِل للمرسَل إليه (٥٧:ص١٩٤).

التعريف بالنمط وأنماط النصوص

الـنمط: لغـةً، هـو الطريقـة، ويعنـي الصـنف أو النـوع أو الطـراز مـن الشـي، والجماعـة مـن النـاس. وفـي المعنـى الاصـطلاحي، الـنمط (الجمـع : الأنمـاط، هـو أسلوب يستعمله الكاتب للتعبير عن حدثٍ، أو شرح فكرةٍ، أو تفسير ظاهرةٍ، مستعملاً فيـه الوسـائل المناسـبة وقـد يسـتعمله الأديـب أو الكاتـب للتعبيـر عـن مواقـف الحيـاة المختلفة وعـن مشاعره ووجدانه وتأملاته بطريقة معينة.

والـنمط: هـو الطريقـة التقنيـة المسـتعملة فـي إعـداد الـنص وإخراجـه، لتحقيـق غايـة المرسِل إلـى المرسَل إليـه. إنـه أسـلوبٌ كتـابي ملائـم لموضـوع الـنص. وهـو يمتـاز بمؤشرات دالة عليه إذ لكل فن أدبي نمط خاص به متلائم مع موضوعه. ولكل نمط بنية تتلاءم والموضوع المعالج فيها فالأنماط تساعد على إيصال الفكرة إلى المرسَل إليـة، وحسـن اسـتعمال الفكـرة المحوريـة، هـو السـبيل الأفضـل لتحقيـق الهـدف مـن النص. ومن المفيد أن نذكر إن توظيف الأنماط وإتقان فن الربط فيما بينها، يتطلب فناً ومهارةً وإجادة في استعمال الطرائق الكتابية حيث لكل موضوع أسلوبه الخاص الذي يلائمُه. فالأسلوب الذي يُستعمل في المقالة الأدبية، مثلا، يختلف عن الأسلوب فـي المقالـة العلميـة وللأقصوصـة أسلوب مختلـف عن أسلوب الروايـة أو المسرحية ...، كما البلاغة في الأسلوب توجب على الكاتب أن يورد الكلام ملائما لمقتضى الحـال. فالكاتـب البـارع هـو الـذي يحسـن اختيـار الأسـلوب الملائـم لموضـوعه (١٤٩:ص٣٣٩).

المصادر العربية:

القرآن الكريم

١. الأبراشي ، محمد عطية، الاتجاهات الحديثة في التربية، ط ٦ ، دار إحياء الكتب العربية ، ١٩٧٦م.

٢. إبراهيم، رجب عبد الجواد، دراسات في الدلالة و المعجم، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠١م.

٣. إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط ٧ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٦٨م.

٤. ابرير، بشير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص في الدارس الثانوية الجزائرية. قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة عنابة ٢٠٠٠م ص٢٥٦)(رسالة دكتوراه غير منشورة).

٥. ــ، تعلميَّة النصوص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث، الاردن، ٢٠٠٧م

٦. ــ، دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي، عالم الكتب الحديث، أربد _ الاردن ٢٠١٠م.

٧. ابن خلدون ، عبد الرحمن (–٨٠٨ هـ) . المقدمة . مطبعة دار العلم ، بيروت ، ١٩٨٧ م .

٨. ابن منظور، لسان العرب، م٤ ، ط١، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت ،٢٠٠٥م.

٩. ابو حرارة ، علي حمزة، دراسة تحليلية لوضع منهج اللغة الانكليزية وتدريسها في المدارس الثانوية العامة بالمدينة المنورة . السعودية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد الثامن، العدد (١) ، تونس ، ١٩٨١ م .

١٠. أبو حويج ، مروان، البحث التربويّ المعاصر ، دار اليازوري للنشر ، عمان ،٢٠٠٢م.

١١. ابو زيد، نصر حامد، النص السلطة الحقيقة، ط١، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ١٩٩٥م.

١٢. أبو زيد، نصر حامد، مفهوم النص"دراسة في علوم القرآن، ط٦، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/ المغرب، ٢٠٠٦م.

١٣. أبو عرقوب ، احمد حسن ، تطور لغة الطفل ، مركز غنيم للتصميم ، عمان، ١٩٨٩ .

١٤. ابو لبدة، سبع، مبادىء القياس النفسي و التقييم التربوي، ط٤، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان ١٩٨٧م.

١٥. أبو مغلي ، سميح ، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط ٢ ، دار مجدلاوي ، عمان ، ١٩٨٦.

١٦. احمد ، محمد عبد القادر ، طرق تعليم التعبير ، ط ١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٣م.

١٧. الازيرجاوي ، منتهى فهد بريسم : أثر أسلوبي التصحيح التحليلي والانطباعي في الأداء التعبيريّ لطالبات الصف الخامس الإعدادي، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٢ (رسالة ماجستير غير منشورة).

١٨. الأشقر، محمد سليمان عبد الله، زبدة التفسير في فتح القدير، ط١، الكويت، ١٩٨٥م.

١٩. أنيس ، إبراهيم : **في** اللهجات العربية، ط٣ ، القاهرة، ١٩٥٣م.

٢٠. باهي ، مصطفى حسين : الإحصاء التطبيقي في مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية والرياضية ، مركز الكتاب للنشر، مصر ، ١٩٩٩.

٢١. البجة ، عبد الفتاح حسن : أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية و الممارسة ، دار الفكر،ط١، الاردن، ١٩٩٩م.

٢٢. بحيري،سعيد حسن، علم لغة النص: المفاهيم و الاتجاهات، مكتبة لبنان، ١٩٩٧م.

٢٣. البستاني، التفسير البنائي للقرآن الكريم، انترنت.

٢٤. بعيطيش، يحيى، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، جامعة منتوري، قسنطينة، ٢٠٠٦م .

٢٥. البكور، حسن فالح، و آخرون، فن الكتابة و أشكال التعبير، دار جرير، عمَّان، ٢٠١٠م.

٢٦. بوراس ، خليفة مهدي ، " أثر الإنشاء الحر والإنشاء المسير في أداء تلامذة الصف الأخير في المدارس الثانوية الليبية " ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، مج ٨ ، ع ٢ ، تونس ، ١٩٨٨ .

٢٧. البياتي عبد الجبار ، زكريا اثناسيوس ، الإحصاء الوصفي والاستدلالي ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧ .

٢٨. البياع، خالديَّة، المرشد الواضح في الإنشاء جزء الإعدادية، ط١،دار و مكتبة الهلال، بيروت، ١٩٩٩م.

٢٩. تميم، راجح حسين، الكتابة الإبداعية، دار الكتاب الجامعي، العين الامارات العربية المتحدة، ٢٠٠٧م.

٣٠. التميمي ، ضياء عبد الله . اثرتعرّف طلبة المرحلة المتوسطة المهارات الكتابية عند تدريس المطالعة في الأداء التعبيري . جامعة . بغداد ، كلية التربية،١٩٨٨.(رسالة ماجستير غير منشورة).

٣١. التميميّ ، عواد جاسم، وباقر جواد الزجاجيّ : واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي_مشكلات ومقترحات_تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،٢٠٠٤ م.

٣٢. التوحيدي ، أبوحيان.(٤٠٠هـ)، الإمتاع والمؤانسة.شرح احمد أمين وآخرين،منشورات مكتبة الحياة،لبنان د.ت.

٣٣. الجاغوب، محمد عبد الرحمن، النهج القويم في مهنة التعليم، دار وائل، عمان،٢٠٠٢م.

٣٤. جامل ، عبد الرحمن عبد السلام : طرق التدريس العامة ومهارات تخطيط وتنفيذ عملية التدريس ، دار المناهج للنشر ، عمان ، ٢٠٠٢.

٣٥. الجبيلي، سجيع، تقنيات التعبير في اللغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس–لبنان،٢٠٠٨م.

٣٦. الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الاعجاز في علم المعاني، تحقيق محمد رشيد رضا، القاهرة، ١٣٧٢هـ.

٣٧. الجرجاني، علي بن محمد، التعريفات، ط١، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٨٥م.

٣٨. الجشعمي ، مثنى علوان ، " أثر استخدام الأفلام التعليمية في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الإعدادية " ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، ١٩٩٥.

٣٩. جمعة، حسين، اللغة العربية إرث و ارتقاء حياة، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٨م.

٤٠. حاتم، باسل، نظم الخطاب في الترجمة:نحو إعادة تعريف القضية و جوانبها من منظور نظرية أنواع النصوص.
٤١. الحاج ، كمال يوسف . في فلسفة اللغة . دار النهار ، بيروت ، ١٩٦٧ م.
٤٢. حجازي، محمود فهمي، المعجمات الحديثة، وكالة المطبوعات، الكويت، ١٩٧٣م.
٤٣. حرب، علي، الحقيقة و المجاز، نظرة لغوية في العقل و الدولة، مجلة دراسات عربية، عدد٦، ١٩٨٣م.
٤٤. حسَّان، تمَّام، اللغة في المجتمع، ترجمة، دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٩م.
٤٥. حسين . صبا حامد.اثر توظيف الإحداث الجارية في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية . جامعة بغداد،كلية ابن رشد ،٢٠٠٠م.(رسالة ماجستير غير منشورة).
٤٦. الحلاق، علي سامي علي، اللغة و التفكير الناقد أُسس نظرية و إستراتيجيات تدريسية، دار المسيرة، الاردن،٢٠٠٧م.
٤٧. حمادي، محمد ضاري، حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث، دار الرشيد للنشر، بغداد، ١٩٨٠م.
٤٨. الحمداني ، موفق : اللغة وعلم النفس ، جمهورية العراق، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ١٩٨٢.
٤٩. حمود، محمد، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، دار الثقافة للنشر و التوزيع، المغرب، ط١، ١٩٩٨م.
٥٠. الحيلة ، محمد محمود . التصميم التعليمي ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ١٩٩٩.
٥١. خاطر، محمود رشدي، و آخرون، طرائق تدريس اللغة العربية و التربية و الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٨١م.

٥٢. خصاونة، رعد مصطفى، أُسس تعليم الكتابة الابداعية، ط١،عالم الكتب الحديث، الاردن، ٢٠٠٨م.

٥٣. الخطيب ، حسام ، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية ، المنظمة العربية للثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٦م.

٥٤. خليفة ، عبد المهيمن احمد ، " أثر الرحلات الميدانية في الأداء التعبيري لتلاميذ المرحلة الابتدائية " ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، ٢٠٠٠.

٥٥. خليل، ابراهيم، و امتنان الصمادي، فن الكتابة والتعبير، دار المسيرة،عمان الاردن، ٢٠٠٨م.

٥٦. خمايسة محمد خير إبراهيم ، " أثر تزويد تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمهارات التعبير الكتابية في قدراتهم التعبيرية " ، جامعة اليرموك ، كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الأردن ، ١٩٨٨م.

٥٧. خمري، حسين، نظرية النص، الدار العربية للعلوم ناشرون،ط١، الجزائر العاصمة، الجزائر،٢٠٠٧م.

٥٨. الداقوقي، حسين علي . الوسائل التعليمية في تدريس التاريخ في الصفين الخامس والسادس من المرحلة الأبتدائية . جامعة بغداد (ابن رشد) ١٩٨٥ ، (رسالة ماجستير غير منشورة).

٥٩. الداهري، صالح حسن ووهيب مجيد الكبيسي. علم النفس العام، أربد – الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

٦٠. الداودي، زاهر بن مرهون بن خصيف، الترابط النصي بين الشعر و النثر، دار جرير، الاردن، ٢٠١٠م.

٦١. دراج، رائد عبد، الاساليب التعليمية لدى المدارس التفسيرية الحديثة سيد قطب أنموذجاً، ط١، بغداد، ديوان الوقف السني، ٢٠٠٩م.

٦٢. الدليمي ، طه علي حسين و ، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، دار الشروق للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٥م.
٦٣. الدليمي ، طه علي حسين، تدريس اللغة العربية ،عالم الكتب الحديث،إربد– الاردن،٢٠٠٩م.
٦٤. دمعة، مجيد إبراهيم، اللغة العربية وأصول تدريسها، دورات المعلمين التربوية ، مطبعة وزارة التربية، بغداد ، ١٩٧٧م.
٦٥. دندش ، فايز مراد، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية ، ٢٠٠٣.
٦٦. الراوي ، احمد بحر هويدي ، " أثر استخدام الرسوم في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الأول المتوسط " ، جامعة بغداد ، كلية التربية،١٩٩٥ ، (إطروحة دكتوراه غير منشورة) .
٦٧. الراوي، يحيى توفيق، و آخرون، مجلة جامعة بابل، مجلد١، العدد١، ١٩٩٦م.
٦٨. الربيعي ، جمعة رشيد كضاض، أثر أسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم في الأداء التعبيري لطلبة الصف الثاني المتوسط كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٩٧ .(إطروحة دكتوراه غير منشورة)..
٦٩. الرشيدي ، سعد محمد، برنامج مقترح لتنمية المهارات الأساسية للكتابة الوظيفية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٤م.
٧٠. رمضان، صالح، مدخل الى قراءة النصوص الخطابية، مجلة علامات النقد، الجزء العشرين، المجلد الخامس، النادي الأدبي الثقافي بجدة، المملكة العربية السعودية، ١٩٩٦ م.

٧١. زايـر، سـعد علـي : أثـر طريقتـي التعبيـر الحـر والموجـه فـي الأداء التعبيـري لطالبـات المرحلـة الإعداديةـدراسـة مقارنـة ، كليـة التربيـة ، ابـن رشـد ، جامعـة بغداد ، ١٩٩٧م(رسالة ماجستير غير منشورة).

٧٢. زرازير، ابو هشام نعوم جرجيس، دليل المحادثة و الانشاء، دار التربية،ط٤، بغداد، ١٩٨٤م.

٧٣. الزعبلاوي، صلاح الدين، مع النحاة و ما غاصوا عليه من دقائق اللغة و اسرارها، ط١، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ١٩٩٢م.

٧٤. الزناد الازهر، نسيج النص، بحث فيما يكون فيه الملفوظ نصَّاً، المركز الثقافي العربي، ط١، بيروت، ١٩٩٣م.

٧٥. زهران، حامد عبد السلام، علم نفس النمو"الطفولة و المراهقة"، ط٥، عالم الكتب ١٩٩٥م.

٧٦. الزوبعي ، عبد الجليل ، ومحمد احمد الغنام ، مناهج البحث في التربية ، ج ١ ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨١م.

٧٧. زيعور ، محمد : عالم التربيةـماهية وتأريخ وتطلعاتـدار الهادي للنشر ، بيروت ، ٢٠٠٦م.

٧٨. السامرائي ، إبراهيم، فقه اللغة المقارن ، دار العلم للملايين ، بيروت ١٩٧٨م.

٧٩. السعافين، ابراهيم، وآخرون، مناهج تحليل النص الادبي، جامعة القدس المفتوحة، ط٢، ٢٠٠٣م، ص٢٨).

٨٠. السلامة، حمود بن عبد الله، و آخرون، كتاب المطالعة للصف الثاني الثانوي، وزارة التربية و التعليم، السعودية، ٢٠٠٨م.

٨١. السلطاني ، حمزة هاشم محيميد : أثر تحليل نصوص أدبية مختارة في الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الخامس العلمي، ، كلية التربية ، جامعة بابل ، ٢٠٠٢م (رسالة ماجستير غير منشورة).

٨٢. السليتي، فراس، فنون اللغة المفهوم–الأهمية–المعوقات–البرامج التعليمية، ط١ ،عالم الكتب الحديث، أربد– الاردن، ٢٠٠٨م.

٨٣. سمارة، نواف أحمد، و عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم و مصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمان،٢٠٠٨م.

٨٤. السمان، محمد عبد الكريم، الاتجاهات المعاصرة في طرائق تعليم اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية و المتوسطة، مركز بحوث الكويت ١٩٨٠م.

٨٥. سمك ، محمد صالح ، فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية ، ط ٣ ، مكتبة الانجلو مصرية ، ١٩٦٩م.

٨٦. السويدي، جليل كريم فهد، أثر ثلاثة أساليب في الاداء التعبيري لدى طلاب الصف الخامس الادبي ،كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، ٢٠٠٦ م.(رسالة ماجستير غير منشورة).

٨٧. السيد ، محمود احمد . الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وادابها ،ج١ ، ط١ ، دار العودة ، بيروت ، ١٩٨٠م.

٨٨. شاهين، عبد الصبور، العربية لغة العلوم و التقنية، السعودية، دار الاصلاح، ط١، ١٩٨٣م.

٨٩. الشايب، طاهر، و آخرون، العربية الوظيفية (الاستماع . القراءة . الكتابة . التحدث)، الامارات، ابو ظبي، ٣٠٠٣م.

٩٠. الشبيبي، محمد، أصول التربية الاجتماعية والثقافية والفلسفية، ط ١، دار الفكر العربي للطباعة، مصر، ٢٠٠٠م.

٩١. الشمالي، نضال محمد علي، قراءة النص الادبي مدخل ومنطلقات، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان . الاردن، ط١، ٢٠٠٩م.

٩٢. الشمري، نبيل كاظم نهير، صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الاعدادية من وجهة نظر المدرسين و الطلبة، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، ٢٠٠٦ م.(رسالة ماجستير غير منشورة).

٩٣. صالح ، احمد زكي ، التعلم أسسه ومناهجه ونظرياته ، المكتبة المصرية، د.ت.

٩٤. صفوة، أحمد زكي، جمهرة خطب العرب في العصور العربية الزاهرة، تصنيف و تبويب، عبد الوهاب ناجي و آخرون، سلسة تبويب و تصنيف المراجع الفكرية، بيت الحكمة، بغداد،٢٠٠٠ م.

٩٥. الصوفي، عبد اللطيف، فن الكتابة أنواعه . مهاراتها . أصول تعليمها للناشئة، دار الفكر،دمشق، ٢٠٠٧م.

٩٦. صياح، انطوان، تعلميَّة اللغة العربية،ج١،دار النهضة العربية،بيروت، لبنان، ٢٠٠٦م.

٩٧. ــ، تعلميَّة اللغة العربية،ج٢،دار النهضة العربية،بيروت، لبنان، ٢٠٠٦م.

٩٨. طاهر، علوي عبد الله، تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة ، عمان الاردن،٢٠١٠م.

٩٩. الطاهر، علي جواد، تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، النجف الأشرف ، مطبعة النعمان ، ١٩٦٩م .

١٠٠. الطباطبائي، محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، ج١، قم المقدسة، إيران.

١٠١. ظافر ، محمد اسماعيل ويوسف حمادي . التدريس في اللغة العربية . دار المريخ للنشر ، الرياض ، ١٩٨٤م.

١٠٢. ظاهر، عمر، تأملات في فلسفة اللغة خصوصية اللغة العربية و إمكاناتها، ط١، دار الرافدين، بيروت،٢٠٠٨م.

١٠٣. عاشـــور، راتـــب قاســـم ومقـــدادي ، محمـــد فخـــري، المهـــارات القرائيـــة والكتابية_طرائق تدريسها واستراتيجياتها _ دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان ، ٢٠٠٥م.

١٠٤. عاشور، راتب قاسم، و محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق،ط٢، دار المسيرة، عمان الاردن،٢٠٠٧م.

١٠٥. عامر ، فخر الدين، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الاسلامية ، ط١ ، منشورات جامعة الفاتح ، طرابلس ، ١٩٩٢م.

١٠٦. عبابنـة، يحيـى، و آمنـة الزعبـي، علـم اللغـة المعاصـر مقدمات و تطبيقـات، ط١، دار الكتاب الثقافي، الاردن، ٢٠٠٥م.

١٠٧. العبادية، صفاء وديع عبد السادة . اثر تقديم موضوعات إنشائية جاهزة في الأداء التعبيري لطالبات الصف الخامس الأدبي، جامعة القادسية ، كلية التربية ، ٢٠٠٥م (رسالة ماجستير غير منشورة).

١٠٨. عبـاس، فيصـل، الاختبـارات النفسـية تقنياتهـا و إجرءاتهـا، ط١، دار الفكـر العربي، بيروت،١٩٩٦م.

١٠٩. عبـد الـرحمن ، أنـور حسـين وزنكنـة ، عـدنان حقـي ، الأنمـاط المنهجيـة وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية ، بغداد ، ٢٠٠٧م.

١١٠. عبد العـال ، عبـد المـنعم السـيد . طـرق تـدريس اللغـة العربيـة . دار غريـب للطباعة – القاهرة ، ب ت.

١١١. عبد العزيز ، صالح ، وعبد العزيز عبد المجيد ، التربية وطرق التدريس ، ج ١ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٦١م.

١١٢. عبد القادر ، حامد ، النهج الحديث في أصول التربية وطرق التدريس ، ج ٢ ، ط ٢ ، مطبعة النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦١م.

١١٣. عبد الله، فتيحة، إشكالية تصنيف الاشكال الادبية في النقد الادبي، مجلة عالم الفكر، العدد واحدالمجلد٢٠٠٤،٣٣،ص١٧٣).

١١٤. عبد المجيد، جميل، مقدمة في شعرية الاعلان، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، ٢٠٠١م.

١١٥. عبد النور،جبور، المعجم الادبي، دار العلم للملايين، بيروت، ط١، ١٩٨٩م

١١٦. عبده، داود، نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، ط٢، دار الكرمل للنشر و التوزيع، عمان، ١٩٩٠م.

١١٧. عبده، محمد، نهج البلاغة ،ط١، مؤسسة التاريخ العربي،بيروت.ص٥٣٧،تسلسل الحكمة:١٦١.

١١٨. عبود ، صلاح مهدي . أثر تحفيظ نصوص وأقوال مختارة في تحسين الأداء التعبيري لطالبات الصف الرابع العام. جامعة بابل،كلية التربية الأساسية ، ٢٠٠٤م. (رسالة ماجستير غير منشورة).

١١٩. العراق ، وزارة التربية ، المديرية العامة للإعداد والتدريب : الندوة العربية المتخصصة لتطوير العلوم للفترة ١٦ – ٢٨ / ١١ / ١٩٨٥ ، ج٢ ، بغداد ، ١٩٨٥م.

١٢٠. العزاوي، نعمة رحيم، أُصول تدريس النصوص الادبية، وزارة التربية، المديرية العامة للاعداد و التدريب، معهد التدريب و التطوير التربوي، بغداد،١٩٨٨م.

١٢١. عطا، ابراهيم محمد، المرجع في تدريس اللغة العربية،ط٢، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ٢٠٠٦م.

١٢٢. العطية، خالد، مجلة المنهاج،مجلة إسلامية٠فكرية٠فصلية، العدد،١٨،بيروت،٢٠٠٠م.

١٢٣. عطية، محسن علي، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، ٢٠٠٦م.

١٢٤. ـــــ، مهـــارات الاتصـــال اللغـــوي و تعليمهـــا، ط١، دار المنـــاهج، الأردن، ٢٠٠٧م.

١٢٥. ـــــ، تـدريس اللغـة العربيـة فـي ضـوء الكفايـات الأدائيـة، ط١، دار المنـاهج، الأردن، ٢٠٠٧م.

١٢٦. العكيدية ، نوال قاسم . اثر المقروء الثقافي والأدبي في الأداء التعبيري لدى طالبـات الصـف الثـاني المتوسـط ، جامعـة بغـداد ، كليـة التربيـة / ابـن رشـد ، ٢٠٠٢ م(رسالة ماجستير غير منشورة).

١٢٧. عـلام ، صـلاح الـدين محمـود، الاختبـارات والمقـاييس التربويـة والنفسـية ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٦م.

١٢٨. العلي، فيصل حسين، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة، ط١،الاردن، ١٩٩٨م.

١٢٩. علي،محمد محمد يونس، وصف اللغة العربية دلاليا، منشورات جامعة الفاتح، ليبيا، ١٩٩٣م.

١٣٠. عليان ، ربحي مصطفى وغنيم ، عثمان محمد، أساليب البحث العلمي ، دار صفاء للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٤م.

١٣١. عمَّار، سام، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت،٢٠٠٢م.

١٣٢. عمر، أحمد مختار، علم الدلالة، مكتبة الانجلو المصرية، ط١، ١٩٨٢م.

١٣٣. عودة، أحمد، القياس و التقويم في العملية التدريسية، الاصدار الثاني، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك ، دار الامل، عمان، ، ١٩٩٨م.

١٣٤. عوض، يوسف نور، نظرية النقد الادبي الحديث، دار الأمين القاهرة،١٩٩٤ م.

١٣٥. العيسوي، توفيق ابراهيم، أثر استراتيجية الشكل(v) البنائية في اكتساب المفاهيم العلمية و عمليات العلم لدى طلاب السابع الاساسي بغزة، الجامعة الاسلامية- فلسطين،٢٠٠٨م.(رسالة ماجستير غير منشورة).

١٣٦. عيسى، عمار جبار، أثر إستراتيجية القبعات الست في الأداء التعبيريّ ومهارات ما بعد المعرفية عند طالبات معاهد إعداد المعلمات كلية التربية ،ا بن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٨ م.(رسالة ماجستير غير منشورة).

١٣٧. غزال، كاظم حسين، أثر تلخيص موضوعات المطالعة في الفهم و تنمية التعبير لدى طالبات المرحلة المتوسطة، جامعة بغداد، كلية التربية الاولى، ١٩٩٧م،(إ دكتوراه غير منشورة) .

١٣٨. غزوان، عناد، آفاق النص و حرية الإبداع، مجلة آفاق عربية، العدد، السنة٢٦، ٢٠٠١م.

١٣٩. غلاب، عبد الكريم، الفكر العربي بين الاستلاب و تأكيد الذات، الدار العربية للكتاب، طرابلس . ليبيا، ١٩٧٧م.

١٤٠. فان دالين ، ديو بولد . ب ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة : محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الانجلو مصرية، ١٩٧٧م.

١٤١. فندريس، ج.، اللغة ، تعريب عبد الحميد الدواخلي و محمد القصاص، مطبعة لجنة البيان العربي، القاهرة،١٩٥٠م.

١٤٢. قورة ، حسين سليمان . تعليم اللغة العربية . دراسات تحليلية ومواقف تطبيقيه . ط٢ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٢ م .

١٤٣. كبة ، نجاح هادي، دراسات في طرائق تدريس التعبير ، دار الطريق للطباعة والنشر،عمان ، ٢٠٠٨م.

١٤٤. كبريت، سمير محمد، المرجع التطبيقي الحديث في اللغة العربية/نصوص أدبية . منهجية حديثة/ تطبيقات نموذجية في الاجابة و التحليل و التوجيه، دار النهضة العربية، بيروت . لبنان، ٢٠٠٨م.

١٤٥. كشاش، محمد، صناعة الكلام . كيفية اكتساب مستحسن الخطاب و مسكت الجواب في ضوء الاساليب التربوية، المكتبة العصرية، صيدا . بيروت،٢٠٠٥م.

١٤٦. كنَّاس، محمد راجي بن حسن، كيف تكتب موضوعاً إنشائياً، ط٢، دار المعرفة، بيروت، ٢٠٠٧م.

١٤٧. كنعان ، احمد علي ." تدريس اللغة العربية لغير المختصين بين الواقع والطموح / دراسة تقويمية لدى طلبة السنة الأخيرة في الكليات العلمية والإنسانية لجامعة دمشق " ، مجلة العلوم الإنسانية ، المجلد ١٥ ، العدد ٤ ، جامعة الإسكندرية ، ١٩٩٩م.

١٤٨. مارون، يوسف، اللغة و الدلالة معجم في اللغة العربية و وظائفها و تقنياتها التعبيرية، ط١، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ٢٠٠٧م.

١٤٩. مارون، يوسف، طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة، ط١، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان،٢٠٠٨م.

١٥٠. المبارك، مازن، نحو وعي لغوي، دمشق، ١٩٧٠م.

١٥١. مدكور، على احمد . نظريات المناهج العامة . دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٤م.

١٥٢. مدكور ،علي أحمد، طرق تدريس اللغة العربية ،ط١، عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٧م.

١٥٣. مدكور ، علي أحمد : تدريس فنون اللغة العربية ، ط١، عمان ، دار المسيرة ، ٢٠٠٩ م.

١٥٤. مرعي، توفيق أحمد، و محمد أحمد الحيلة، طرائق التدريس العامة، ط، دار المسيرة، الاردن،٢٠٠٩م.

١٥٥. مزعل، ياسر نعمة. لغة التعبير ،ط١،مكتبة العربي الحديث –النجف،١٩٦٩ .

١٥٦. المسدي، عبد السلام، مباحث تأسيسية في اللسانيات، مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله، تونس، ١٩٩٧م.

١٥٧. المسعودي ، كريم خضير فارس: أثر تحليل النصوص القرائية في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، كلية التربية ،ا بن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٦(، رسالة ماجستير غير منشورة) .

١٥٨. المسعودية ، أسماء كاظم فندي ، " أثر تدريس مادة المنتخب من الأدب بطريقتي المناقشة والمحاضرة في التحصيل والأداء التعبيري لدى طلبة كلية المعلمين " ، جامعة بغداد ، كلية التربية ،(رسالة ماجستير غير منشورة ، ٢٠٠٠).

١٥٩. مصطفى، محمد، أسرار صناعة اللغة دراسة مقارنة، دار كيوان، دمشق، ٢٠٠٨م.

١٦٠. مفتاح ، محمّد، المفاهيم معالم، ط١، المركز الثقافيّ العربيّ ، الدار البيضاء، ١٩٩٩م.

١٦١. ملحم ، سامي محمد : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار المسير للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٠م.

١٦٢. الموسوي، حيدر زامل كاظم، أثر المطارحات الشعرية في الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الخامس الأدبي، ، كلية التربية ،ابن رشد، جامعة بغداد ، ٢٠٠٣(، رسالة ماجستير غير منشورة).

١٦٣. نجار ، فريد جبرائيل ، وآخرون ، قاموس التربية وعلم النفس التربوي ، منشورات دار التربية في الجامعة الأمريكية ، بيروت ، ١٩٦٠م.
١٦٤. النجار، فخري خليل، الأسس الفنية للكتابة و التعبير، دار صفاء، عمان، ٢٠٠٩م.
١٦٥. الندوي، أبو الحسن، نحو التربية الإسلامية الحرة في البلاد، والأقطار الإسلامية، ط٣، ١٩٧٦م.
١٦٦. نعمان، أحمد و آخرون، اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي و المستقبل، ط١، مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت، ٢٠٠٥م.
١٦٧. هباشي، استثمار النصوص الاصيلة في تنمية القراءة الناقدة، جدارا للكتاب العالمي، عمان، ٢٠٠٨م.
١٦٨. الهاشمي، عابد توفيق، طرائق تدريس مهارات اللغة العربية و آدابها، للمراحل الدراسية، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ٢٠٠٦م .
١٦٩. الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي، التعبير / فلسفته ، واقعه ، تدريسه ، أساليب تصحيحه ، دار المناهج للنشر ، عمان ، ٢٠٠٥م.
١٧٠. الهاشمي، أحمد، جواهر البلاغة، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، ط ٣٢في القاهرة ب. ت.
١٧١. الهاشمي، أحمد، ديوان الإنشاء، ط٢، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ٢٠٠٤م.
١٧٢. الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي، و فائزة العزاوي، تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، دار المسيرة، ط١، الاردن، ٢٠٠٥م.
١٧٣. ـــــــ، دراسات في مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها، ط١، دار الوراق، الاردن ،٢٠٠٧م.

١٧٤. هاينمان، مارغوت، و فولفنغنغ، أُسس لسانيات النص، ترجمة موفق المصلح، وزارة الثقافة، دار المأمون، بغداد، ٢٠٠٢م. .ص١٠٠).

١٧٥. هاينهمن، فولفانج، وديتر فيهفيجر؛ مدخل إلى علم اللغة النصيّ؛ ترجمة د. فالح بن شبيب العجميّ؛ مطابع جامعة الملك سعود؛ ط١؛ الرياض؛ ١٩٩٩؛

١٧٦. هنداوي ، خليل ، تيسير الإنشاء ، ط ١٠ ، دار الشرق ، د. ت

١٧٧. الوائلية ، سعاد عبد الكريم : طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق ، دار الشروق للطباعة والنشر، عمان ،٢٠٠٤م.

١٧٨. وزارة التربية ،جمهورية العراق ، نظام المدارس الثانوية رقم / ٢ لسنة ١٩٧٧ المعدل ، بغداد ، ١٩٨٤م.

١٧٩. وزارة التربية الوطنية، توجيهات تربوية لأفراد الهيئة التعليمية، بيروت، ١٩٦٦م.

١٨٠. وزارة التربية، جمهورية العراق ، لجنة وضع أهداف المواد الدراسية للغة العربية ، بغداد ، ١٩٨٤م.

١٨١. وهبة، مجدي، و كامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة العربية، مكتبة لبنان، بيروت، ط١، ١٩٧٩م.

١٨٢. ياس ، أديب : مناهج وأساليب في التربية والتعليم، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ب، ت .

١٨٣. يونس ، فتحي علي والناقة ، كامل محمود . اساليب تعليم اللغة العربية . دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٧ م.

١٨٤. يونس، فتحي علي، و آخرون، أساسيات تعليم اللغة العربية و التربية الدينية، دار الثقافة ، القاهرة، ١٩٨١م.

المصادر الاجنبية:

185. Beaugrand and Dresler. $Introduction to Linguistics,London,6ed,(1992).
186. Crystal (David); A Dictionary of Linguistics and phonetics; Black well published; (3rd ed); London 1991
187. Douglas, D.J.D., "Factors that relate to choice of topic in first grade process writing classroom", Dissertation Abstracts International, Vol(49) no.(10)
188. Good, E.V., "Dictionary of Education", 3rd ed., New York, McGraw-Hill, 1933
189. Hartman, R.R. K and F. C. stork; Dictionary of Language and linguistics; Applied Science published; London; 1972,
190. Hedges W.D., "Testing and Evaluation for the Sciences", California, Word Worth, 1966.
191. Hodhes , Runorf , Language and learning to read . Houghton Miffilinco . New York , 1972.
192. R.Galisson et Coste: Dictionnaire de didactique des langues.
193. Sweeney, Gohn hoseph: Comparison of the effects of three instractional dcivery modes on the writing performance of eight graders cmicrocomputer, methods, composition process Boston University, 1986.
194. Victoria, Ghou Haer, and Kutgleenm , Buychard " Direct Instruction Sunavization Skill" "Rearin Research Quarterly" Fall: 1984,xx,11.
195. Watson.b.j.behaviorsm.newyork

الدراسات العربية:

١.دراسة خمايسة ١٩٨٨م

٢.دراسة الجشعمي ١٩٩٥م. .

٣.دراسة الراوي ١٩٩٥م

٤. دراسة كضاض ١٩٩٧م

٥.دراسة التميمي ١٩٩٨م

٦. دراسة حسين ٢٠٠٠م

٧. دراسة السلطاني ٢٠٠٢م.

٨. دراسة العكيديّ (٢٠٠٢) :

٩.دراسة عبود ٢٠٠٤م

١٠.دراسة العبادي ٢٠٠٥م.

١١.دراسة كريم المسعوي(٢٠٠٦م).

الدراسات الاجنبية

١.دراسة فكتوريا جوهير ١٩٨٤م

٢.دراسة سويني (١٩٨٦)

٣. دراسة دكلص ١٩٨٨م

٤. دراسة بوراس ١٩٨٦ :

أولاً – الإستنتاجات :.

إستناداً إلى النتائج التي أظهرتها الدراسة يستنتج الباحث التالي:.

١. إن طريقة تدريس أنماط النصوص حسنت من أداء الطلاب التعبيري لأنها ساعدت في الاطلاع على منهجية كتابة النصوص المختلفة التي تتوافر فيها بلاغة الكلام ومتانة اللغة مما يؤدي إلى إجادة في الكتابة، ودقة في تسلسل الأفكار وتنظيم الأسلوب الكتابي، وإبراز الفكرة الرئيسة ذات الصلة بالموضوع بالاستناد الى مؤشرات النمط .

٢. ان اعطاء ملزمة تحوي أنماط النصوص وفر إحساساً لدى الطلاب بأن درس التعبير على أهمية بالغة أسوة مع بقية المواد الدراسية الأخرى مما أعطى حافزاً و دافعيةً في تعلمها بغية الإفادة منها .

٣. إن طريقة تدريس أنماط النصوص بحسب اعتقاد الباحث أقدر من الأسلوب المتبع في تدريس التعبير في إثارة دافعية الطلبة نحو التعبير والإجادة فيه مما يولد اتجاهات مفيدة نحو المادة .

٤. إن طريقة تدريس أنماط النصوص احدى الطرائق التي أعطت حيوية وتشويقاً وتنافساً ما بين الطلبة في درس التعبير بوصفه أسلوباً حديثاً وقريباً لنفوس الطلبة.

٥. إن إتباع أساليب حديثة في تدريس التعبير التحريري من خلال توظيف تدريس أنماط النصوص يساعد على تحسين الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الخامس الأدبي.

ثانياً – التوصيات :.

إستناداً إلى النتائج التي أشارت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:.

١.تعريف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بأهمية الاطلاع على النصوص المتنوعة وما تحمله من معانٍ ومفردات لغوية وأسلوبية تجسد مكانة اللغة العربية، وتأثيرها في المستوى الدراسي للطلبة لغرض الافادة منها في التنوع المعرفي و الثقافي.

٢.إعتماد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الأساليب التربوية الحديثة كتدريس أنماط النصوص إذ نادت بها التربية الحديثة على مبادئ مهمة تجمع التعلم المستمر ومواكبة المكتشفات العلمية الحديثة والثقافة والإعداد العام النظريّ والمهنيّ ، وصارت تتناول مختلف بيئات الإنسان المدرسية والأسرية وغيرها ، فتهتم بالإنسان أُفقياً في بيئاته كلها وعمودياً في مراحل حياته كلها ، لتساعده حتى ينمو بنفسه نمواً متكاملاً في ضوء استعداداته وقدراته وكفاءاته ومواهبه تدعيماً لكل منها ، وتعتمد هذه التربية على جميع النشاطات الفلسفية والأدبية والعلمية والمهنية والرياضية، ولا يقتصر العمل التربويّ على تحديد قالب واحد ينحصر في إطاره الجميع (٧٧: ص٨).

٣. ضرورة توجيه مدرسي اللغة العربية ومدرساتها طلبتهم إلى الاطلاع على أنماط متنوعة من النصوص و معرفة المنهجية التي كُتِبَتْ بها والآلية التي أُتُبِعَت في انتاجها.

٤.وضع دليل لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها يوضح أهمية طرائق تدريس التعبير وأساليب تصحيحه، و منهجية كتابة النصوص المختلفة تبعا للغرض الذي يرمي إلية المرسِل من دون الإسهاب في التنميقات التي لا طائل منها.

٥.تخصيص الوقت الكافي لتدريس التعبير ؛ لكي يؤتي ثماره المرجوة عن طريق متابعة كتابات الطلبة و تصحيحها على وفق معيار معين، و التركيز على ابداعات الطلاب الكتابية وان لاتكون الغاية كثرة الموضوعات، و انما امتلاك الطالب الآلية للكتابة على وفق منهج معين.

٦.استثمار الدراسات و البحوث التجريبية في الطرائق و الاساليب التدريسية في التعبير لإعداد منهج لتدريس التعبير في المرحلة المتوسطة و الإعدادية .

ثالثاً – المقترحات :.

إستكمالاً لما توصلت إليه الدراسة الحالية يضع الباحث المقترحات الآتية لدراسات لاحقة:.

١.وضع منهج على وفق أنماط النصوص لتدريس التعبير في المرحلة الاولى من الدراسة الجامعية و لكافة الاختصاصات؛ فان الحاجة للكتابة بشكل منظم و جيد غير مقصورة على أقسام اللغة العربية.

٢.إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لطلبة أقسام اللغة العربية في الجامعات الاخر للإفادة من تأثير طريقة تدريس أنماط النصوص .

٣.إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طالبات الصف الخامس الادبي لمعرفة تأثير متغير الجنس .

٤. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلاب صفوف آخر .

٥. إجراء دراسة توازن بين طريقة تدريس أنماط النصوص وطريقة تحليل نصوص أدبية مختارة في تحصيل أداء الطلاب التعبيري.

الفصل الرابع
منهجية البحث وإجراءاته

للتثبت من هدف البحث وفرضيتيه ، كان على الباحث أجراء ما يأتي:

***أن يحدد منهج البحث .**
***أن يحدد التصميم التجريبي المناسب لبحثه .**
***أن يختار عينة لتجربة بحثه من طلاب الصف الخامس الأدبي من المدارس الإعدادية أو الثانوية في مركز محافظة بابل .**
***أن يكافئ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) إحصائيا في بعض المتغيرات.**
***أن يضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها .**
***أن يحدد المادة العلمية التي سيدرسها في أثناء التجربة .**
***أن يعد الخطط التدريسية الملائمة لكل موضوع من الموضوعات التي ستدرس في أثناء التجربة .**
***أن يتبنى أداة لقياس المتغير التابع لدى الطلاب – عينة البحث – .**
***أن يحدد الوسائل الإحصائية الملائمة لمتطلبات البحث وإجراءاته وتحليل نتائجه.**

أولاً : منهجية البحث :

اتبع الباحث المنهج التجريبيّ لتحقيق هدف بحثه ، لأَنّه منهجٌ ملائمٌ لإجراءات البحث والتوصل إلى النتائج ، والمقصود من مصطلح "تجريبي" تغير شيء وملاحظة أثر التغيير في شيء آخر (١٠:ص٥٩)

ثانياً : التصميم التجريبيّ Experimental Design

يعد منهج الدراسات التجريبية من أفضل مناهج البحث العلمي في دراسة العلاقات السببية التي تربط ظاهرة ما والمتغيرات التي أدت إليها ويتطلب البحث التجريبي تصميماً تجريبياً يكون بمثابة الهيكل العام للتجربة (٥٩: ٤٠).

و التصميم التجريبي مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة ، والتجربة تعني : تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة بطريقة معينة ثم ملاحظة ما يحدث ، أي أنّ التجربة تغيير مقصود بحدِّ ذاته ، يُحدثه الباحث عمداً في ظروف الظاهرة المراد دراستها ، و يُعدّ التصميم التجريبيّ أولى الخطوات التي ينفذها الباحث ، فلابدّ من أن يكون لكلِّ بحث تجريبيّ تصميم خاص به ، لضمان سلامته ، ودقة نتائجه (١٠٩: ص٤٨٧).

والتصميم التجريبيّ يتطلب درجة عالية من الكفاءة والمهارة ، لأنّه يتوجب فيه حصر جميع العوامل والمتغيرات ذات العلاقة بالظاهرة المدروسة ، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة ، وظروف العينة ، وزمان إجراء التجربة ومكانها، وتجهيزٌ واضحٌ لوسائل قياس النتائج واختبار صدقها ، ولم تصل البحوث التربوية إلى تصميم تجريبيّ يبلغ حدَّ الكمال من الضبط، لأنّ ضبط المتغيرات يُعدُّ أمراً صعباً ، نتيجة لطبيعة الظاهرات التربوية والنفسية المعقدة (١٣٠: ص٥٢_٥٤)

وعلى وفق الخصائص السابقة تبقى عملية الضبط في مثل هذه البحوث صعبة و جزئية مهما اتُخذت فيها من إجراءات بسبب صعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظاهرة التربوية والنفسية، إذ إنّ الإنسان هو محور القياس في هذه العلوم ، وهو دائم التغيير وأحياناً

يصعب إخضاعه للضبط (١٢٧: ص٢٤)، لذلك اعتمد الباحث على تصميمٍ تجريبيٍّ ذي ضبطٍ جزئيٍّ ملائمٍ لظروفِ البحثِ فجاء التصميم على وفق ما مبين في جدول (١) .

جدول (١)

التصميم التجريبي المعتمد من الباحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	أنماط النصوص	الأداء التعبيري
الضابطة	ــ	الأداء التعبيري

ويقصد بالمجموعة التجريبية المجموعة التي تدرس التعبير باسلوب أنماط النصوص ، ويقصد بالمجموعة الضابطة المجموعة التي تدرس التعبير بالطريقة التقليدية . أما الاختبار البعدي فيقيس المتغير التابع (الأداء التعبيري) .

واختار الباحث هذا التصميم لتجنب تأثير الاختبار القلبي ، وقد اكتفى الباحث بالاختبار البعدي لمقارنة نتائج المجموعتين وبيان أيهما تحقق نتائج أفضل في أداء طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التعبير .

ثالثاً : مجتمع البحث وعيّنته :

أ.مجتمع البحث :

ويقصد به الأفراد أو الأشياء كافة الذين لهم خصائص معينة يمكن ملاحظتها ، والمحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين أفراده، ويطلق على خصائص المجتمع التي يمكن ملاحظتها "معالم المجتمع" (١٠:ص٤٤).

يتكون مجتمع البحث الأصلي من المدارس الثانوية والإعدادية في مركز محافظة بابل ، ومن أجل ذلك زار الباحث المديرية العامة لتربية محافظة بابل – شعبة الإحصاء – لمعرفة

أعداد المدارس وأسمائها ، وبعد استبعاد المدارس المسائية ومدارس البنات ، والمدارس التي يقل عدد شعب الصف الخامس الادبي فيها عن شعبتين ، كانت المدارس مبينة في جدول (٢) .

جدول (٢)

أسماء مدارس البنين الثانوية والإعدادية النهارية في مركز محافظة بابل التي يتكون الصف الخامس الأدبي فيها من شعبتين فأكثر

ت	اسم المدرسة	عدد الشعب	الموقع
١	إعدادية الثورة	٣	حي الثورة
٢	ثانوية الحلة	٢	حي الأكراد
٣	إعدادية الفيحاء	٢	كريطعة
٤	إعدادية علي جواد الطاهر	٢	الحي العسكري
٥	إعدادية الكندي	٢	حي الكرامة

ب.عيّنة البحث :

إنّ اختيار عيّنة الدراسة من أبرز خطوات البحث ، ذلك أنّ الباحث عندما يريد أن يجمع البيانات عن مجتمع كامل فإنّه لا يستطيع أن يشمل أفراد المجتمع كافة بل يلجأ إلى عيّنة من هذا المجتمع يستعين بها في جمع بياناته ، وتُعرّف العيّنة : بأنّها مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة ، والهدف منها تعميم النتائج التي تُستخلص منها على مجتمع أكبر (١٠: ص٤٥).

لذا بعد أن حدد الباحث المدارس المشمولة بالبحث وكان عددها (٥) مدارس، اختار مدرسة واحدة بطريقة عشوائية [*] ، فكانت إعدادية علي جواد الطاهر الواقعة في الحي العسكري .

[*]. اعتمد الباحث طريقة السحب البسيط إذ كتب أسماء المدارس على قصاصات من الورق ووضعها في كيس وطلب من أحد مدرسي اللغة العربية سحب إحدى القصاصات فكانت القصاصة المسحوبة مكتوباً فيها مدرسة إعدادية علي جواد الطاهر .

زار الباحث المدرسة بعد استصدار كتاب من المديرية العامة لتربية محافظة بابل لتسهيل مهمته [**] ، وتثبت أن طلاب الصف الخامس الأدبي فيها يُكونون شعبتين فقط . وهما شعبتا (أ و ب) ، بلغ عدد طلابهما (٥٢) طالباً ، منهم (٢٧) طالباً في شعبة (أ) ، و (٢٥) طالباً في شعبة (ب) ، وبعد استبعاد الطلاب المخفقين البالغ عددهم (٣) طلاب في شعبة (أ) ، بلغ عدد أفراد العينة (٤٩) طالباً ، وحصل الاستبعاد لاعتقاد الباحث أن الطلاب المخفقين لديهم خبرة ، وهذه الخبرة قد تؤثر في دقة النتائج ، وقد أبقى الباحث عليهم قي الشعبتين حفاظاً على النظام المدرسي ولئلا يُحرموا من درس التعبير .

بعد ذلك وَزَّع الباحث الطريقتين التدريسيتين على شعبتي (أ و ب) بالطريقة العشوائية[***] نفسها ،فكانت طريقة أنماط النصوص من نصيب شعبة (أ) ، وأطلق عليها المجموعة التجريبية ، والطريقة التقليدية من نصيب شعبة (ب) ، وأطلق عليها المجموعة الضابطة ، وجدول (٧) يبين ذلك .

جدول (٣)

طلاب مجموعتي البحث قبل استبعاد المخفقين وبعده

وطريقة تدريس كل مجموعة

الشعبة	اسم المجموعة	طريقة التدريس	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المخفقين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد

[**]. بموجب كتاب مديرية التربية ذي العدد ٤٧٨٨ في ١٥ / ٢ / ٢٠١٠بموجب كتاب جامعة بابل ذي العدد٨٦ في ١٠/١/ ٢٠١٠ ملحق(١٧).

[***] . كتب الباحث الشعبتين على قصاصتين من الورق ووضعهما في كيس ، وطلب من مدرس اللغة العربية في المدرسة سحب قصاصة واحدة لتمثل المجموعة التجريبية فكانت المتبقية هي الضابطة .

أ	التجريبية	طريقة أنماط النصوص	٢٧	٣	٢٤
ب	الضابطة	التقليدية	٢٥	صفر	٢٥
المجموع			٥٢	٣	٤٩

رابعاً : تكافؤ مجموعتيّ البحث :

حرص الباحث قبل الشروع بالتدريس الفعليّ على تكافؤ طلاب مجموعتيّ البحث (التجريبية و الضابطة) إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها ، وهذه المتغيرات هي :

١. العمر الزمنيّ للطلاب محسوباً بالشهور . (ملحق ١).
٢. التحصيل الدراسي للآباء . جدول (٥).
٣. التحصيل الدراسي للأمهات. جدول (٦).
٤.درجات مادة اللغة العربية للفصل الدراسي السابق . (ملحق ٢).
٥. درجات الاختبار القبلي.(ملحق ٧).

وقد استقى الباحث البيانات عن المتغيرات المذكورة آنفاً –عدا المتغير الخامس– من سجلات المدرسة بمساعدة الإدارة ، ومن الطلاب أنفسهم عن طريق استمارة أعدت لهذا الغرض ووزعت بينهم ملحق (٤)، أما الاختبار القبلي فقد أجراه الباحث بنفسه.

وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة :

١. العمر الزمنيّ محسوباً بالشهور:

بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية (٢٠٦،٨٣) شهراً ، وبلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (٢٠٨،٣٢) شهراً ، الملحق(١) ، وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية ، تبيَّن أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١،٤) ،و

هي أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢،٠٢١) ، بدرجة حرية (٤٧) وهذا يدل على أنّ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني وجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

نتائج الاختبار التائي للعمر الزمنيّ لطلاب مجموعتيّ البحث محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٤	٢٠٦،٨٣	١٥،١٩	٣،٩	١،٤	٢،٠٢١	غير دالة
الضابطة	٢٥	٢٠٨،٣٢	١٢،٧٨	٣،٥٧			

٢. التحصيل الدراسيّ للآباء :

يبدو من جدول (٥) أنّ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي ، أن قيمة (كا٢) المحسوبة (٢،٨٧) ، أصغر من قيمة (كا٢) الجدولية (٧،٨٢) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، بدرجة حرية (٣) .

جدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسيّ لآباء طلاب مجموعتيّ البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	ا ابتدائية ويقرأ و يكتب	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية (*)	قيمة كا٢		مستوى الدلالة ٠,٠٥
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٤	٥	٥	٩	٥	٣	٢،٨٧	٧،٨٢	غير دالة
الضابطة	٢٥	٦	٦	٥	٨				

٣.التحصيل الدراسيّ للأمهات :

يبدو من جدول (٦) أنّ مجموعتيّ البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسيّ للأمهات ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أنّ قيمة (كا٢) المحسوبة (٢١٤ ، ٠) أصغر من قيمة (كا٢) الجدولية (٧،٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٣) .

جدول (٦)

تكرارات التحصيل الدراسيّ لأمهات طلاب مجموعتيّ البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية

	حجم	ا	متوسطة	اعدادية	بكالوريو		قيمة كا٢	مستوى

* – دمج الباحث الخليتين (يقرا ويكتب مع ابتدائية) لكون التكرار المتوقع اقل من (٥) فأصبحت درجة الحرية (٣) .

المجموعة	العينة					درجة الحرية (*)	المحسوبة	الجدولية	الدلالة ٠,٠٥
التجريبية	٢٤	٦	٧	٦	٥	٣	٠ ، ٢١٤	٧ ،٨٢	غير دالة
الضابطة	٢٥	٧	٨	٥	٥				

٤. درجات الطلاب في مادة اللغة العربية لنصف السنة .

بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٥٣،٨٨) درجة ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٤٩،٣٢) درجة ،ملحق (٢) وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية ، اتضح أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٥) أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢،٠٢١) ، بدرجة حرية (٤٧) . وهذا يدلّ على أنّ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في درجات اختبار مادة اللغة العربية لفصل الدراسي السابق ، وجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

الاختبار التائيّ لدرجات طلاب مجموعتيّ البحث في مادة اللغة العربية لنصف السنة في العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠

* – دمج الباحث الخليتين (تقرا وتكتب مع ابتدائية) لكون التكرار المتوقع اقل من (٥) فأصبحت درجة الحرية (٣) .

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٤	٥٣،٨٨	٢٧،٩٤	٥،٢٩	٤٧	١،٥	٢،٠٢١	غير دالة
الضابطة	٢٥	٤٩،٣٢	٢٨،٦	٥،٣٥				

٥. درجات الاختيار القبلي :

أجرى الباحث اختبارا قبليا لمجموعتي البحث في مادة التعبير للتحقق من التكافؤ بينهما في هذا المتغير. وتحقيقا لذلك اعد الباحث استبانة ملحق (٣) تضمنت عددا من الموضوعات وزعها على نخبة من الخبراء في اللغة العربية وطرائق تدريسها وآدابها ملحق (٥) لاختيار موضوع واحد منها يعتمده الباحث اختبارا قبليا ووقع الاختيار على الموضوع الآتي :

(أيها اللاهثون وراء العدالة والداعون إلى الإصلاح والمؤيدون للحق، اهتدوا بهدي النبي محمد ((صلى الله عليه وآله وسلم)) حتى نكون صادقين) ٠

وقد طبق الاختبار قبل بدء التجربة بأحد عشر يوماً. فكانت الدرجات كما مبينة في ملحق(٧).

المعيار المعتمد في تصحيح الاختبار القبلي :

اعتمد الباحث على محكات تصحيح جاهزة لتصحيح الاختبار القبلي لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، لأهمية ذلك في الوصول الى نتائج دقيقة ، وللحدِّ من الذاتية التي تتصف بها اختبارات اللغة ولاسيّما التعبير ، وتجعل مجموعة من المصححين قد يختلفون في تقدير الدرجة عند تصحيحهم موضوعاً تعبيرياً موحداً ، اما

المحكات التي اعتمدها الباحث في بحثه الحالي هي محكات تصحيح الهاشمي التي بناها عام ١٩٩٤ لتصحيح التعبير يتكون هذا المعيار من إحدى عشرة فقرة، والدرجة الكلية للمعيار (١٠٠) درجة موزعة على فقراته ودرجة كل فقرة موزعة على عناصرها ملحق (٦) وقد اعتمد الباحث على هذه المحكات للأسباب الآتية :

١- إنّ المحكات حديثة نسبياً فقد بنيت عام ١٩٩٤ .
٢- أنها استعملت في كثير من الدراسات السابقة التي تناولت الأداء التعبيريّ .
٣- بُنيت لقياس الأداء التعبيريّ لطالبات المرحلة الإعدادية .
٤- تتسم بالصدق والثبات .
٥- موافقة عدد من الخبراء والمتخصصين بطرائق تدريس اللغة العربية على استعمالها في البحوث التجريبية التي أجرت استفتاءً حول معايير تصحيح التعبير التحريري.

وبعد انتهاء الطلاب من كتابة الموضوع المحدد للاختبار القبلي وجمع الأوراق ، صحح الباحث الأوراق خارج الصف على وفق معيار الهاشمي الموضحة فقراته للطلاب قبل الكتابة من الباحث فكانت الدرجات كما مبينة في ملحق(٧).

أسلوب تصحيح التعبير التحريري:

قبل التصحيح على المدرس أن يعتمد معيارا يصحح بموجبه، و ان يعرض المعيار على الطلبة قبل الكتابة في الموضوع، و يتوجب عليه الالتزام التام بالمعيار عند التصحيح لكي يبتعد عن الذاتية في التصحيح .

و لتصحيح التعبير الكتابي ثلاثة أساليب و هي:

١. الاسلوب العلاجي: و بموجبه يضع المدرس خطاً و يكتب الصواب فوقه. وفائدة هذا الاسلوب أنه يعالج الأخطاء مباشرة غير انه لايحفز الطالب على التفكير بالخطأ و نوعه و سببه.
٢. الاسلوب الاشاري: و بموجبه يضع المدرس خطاً تحت أي خطأ ويتركه للطالب يفكر فيه حتى يتوصل الى ماهية الخطأ و سببه ثم يصححه بنفسه. ولهذا الاسلوب فضل

حفز الطلاب على التفكير في الخطأ و تصحيحه بأنفسهم، و لكن يؤخذ عليه ان بعض الطلاب لا يتمكنون من معرفة ماهية الخطأ و لايصححونه .

٣.الاسلوب المرمز: و بموجبه يضع المدرس خطاً تحت كل خطأ ثم يضع رمزا فوق الخطأ يدل على نوع الخطأ، على ان يكون قد أطلع الطلاب على ما يعنيه كل رمز مثلا:

م = خطأ إملائيّ .

ل = خطأ لغويّ .

غ = فكرة مغلوطة .

ن = خطأ نحويّ .

خ = خطأ في الخط .

ك = ركاكة في الأسلوب .

ق = خطأ في علامات الترقيم .

ع = خطأ عاميّ .

ط = خطأ علميّ .

و يعد هذا الاسلوب حلاً وسطاً بين الاسلوبين السابقين إذ يجمع إيجابيات الاسلوبين ويتجاوز سلبياتهما تقريبا، كما يمكن ان يكتب عبارات توجيهية مثل :اقرأ كذا و كذا ، اسلوبك جيد، اعتن بخطك، تخلص من الاخطاء الاملائية، وغير ذلك، على أن يتابع تصحيح أخطاء الطلاب و لا يتركها من دون متابعة (١٢٣: ص٢١٩).

بعد انتهاء طلاب مجموعتي البحث من كتابة الموضوع المحدد، وجمع الدفاتر، يجري التصحيح خارج الصف على وفق محكات التصحيح المعتمدة والموضحة فقراتها للطلاب قبل الكتابة في الموضوع الأول، ويتولى الباحث التصحيح بنفسه، ويبدأ بقراءة كتابات الطلاب لتحديد الحد الأعلى من الأخطاء على وفق محكات التصحيح، ويوزع الدرجة عليها.

وقد اعتمد الباحث على أسلوب التصحيح المرمز السالف الذكر في عملية تصحيح كتابات الطلاب لأنّه ينمي النشاط الذهني للطلاب، والبحث عن الصواب بنفسه، ولأنّ الغاية من التصحيح إصلاح المُعبِّر وليس إصلاح التعبير، ومن المبادئ المقررة الثابتة "لا خير في إصلاح لا يدرك الطالب أساسه، ولا في صواب لا يكتبه الطالب بنفسه" (٢١ ،ص٢٣٧)

، فضلاً عن إثبات نجاح هذا الأسلوب بالتجربة ، إذ أثبتت دراسة الهاشمي (١٩٩٤) جدواه في تصحيح التعبير الكتابيّ لدى طالبات المرحلة الإعدادية .

وبعد إعادة الدفاتر مصححة في درس التعبير التالي يؤكد الباحث على الطلاب ضرورة البحث عن الصواب وكتابته للإفادة منه في كتابة الموضوعات اللاحقة ، وقبل الشروع بتصحيح الموضوع الجديد يراجع الباحث أخطاء الطلاب في الموضوع السابق ومحاولاتهم تصويبها

ثبات التصحيح :

أراد الباحث التثبت من موضوعية التصحيح فسحب (٢٠) ورقة من أوراق مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) بواقع (١٠) أوراق لكل مجموعة ووضع لها تسلسلات (ملحق ٨) وصححها على وفق معيار الهاشمي، واستعمل نوعين من الاتفاق في التصحيح هما :

١.الاتفاق عبر الزمن(بين الباحث ونفسه بعد مرور أسبوعين).

٢.الاتفاق بينه وبين مصحح آخر *

إذ صحح الباحث الاختبار بعد اسبوعين من تصحيحه للمرة الأولى وطلب من مصحح آخر أن يصحح الأوراق المسحوبة بعد أن دربه على التصحيح ، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون وجد أن معامل ثبات التصحيح عبر الزمن كان (٠,٩٨) . وبين الباحث ومصحح آخر كان (٠,٩٦) . ملحق (٨) ، ويعد معامل الثبات في الحالتين جيداً بالنسبة الى الاختبارات غير المقننة التي إن بلغ معامل ثباتها (٠,٦٧) تعد جيدة(١١ : ص ٢٢) ، وبعد جمع البيانات والتعامل معها إحصائيا كانت النتائج مبينة في جدول (٨) .

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري

---

* المصححان هما الباحث وطالب الماجستير – علي عبد زيد– طرائق تدريس اللغة العربية .

والقيمتان التائيتان لدرجات الاختبار القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	الانحراف	قيمة ت		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٤	٤٥،٠	١٥٤،٢٥	١٢،٤	٠،٠٧	٢,٠٢١	غير دالة
الضابطة	٢٥	٤٥،٧	١٠٦،١٢	١٠،٣			

يتضح من الجدول (٨) انه ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) لان القيمة التائية المحسوبة كانت (٠،٠٧) ، وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢١) عند درجة (٤٧) . مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث .

خامساً : أداة البحث

إن من متطلبات البحث الحالي تقديم موضوع تعبيري لكلتا المجموعتين يعد اختباراً بعدياً يعتمده الباحث لمعرفة أثر كل من الطريقتين التقليدية وطريقة تدريس أنماط النصوص في الأداء التعبيري . لذا اعد الباحث عددا من الموضوعات التعبيرية المتعددة الأغراض معتمدا في ذلك على قراءاته المنوعة و ضمنها استبانه خاصة بذلك . ملحق (٩) .

صدق الأداة :

لا تعد الأداة صادقة إلاّ " عندما تقيس ما يفترض أن تقيسه "(١١١: ص٣٥٥)، "والاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس فعلاً القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسها"(١٠٧:ص٢٣) و للتحقق من صدق الاختبار تم اعتماد طريقة الصدق الظاهري أو صدق المحكمين و هو"المظهر العام للاختبار بوصفه وسيلة من وسائل القياس، اي انه يدل على مدى ملاءمة الاختبار للطلبة و ضوح تعليماته"(١٤:ص٢٣٩)"

ويتم التوصل اليه من خلال حكم متخصص على درجة قياس الاختبار للسمة المقيسة، و يمكن تقييم درجة الصدق الظاهري للاختبار من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين(١٣٣:ص٣٧٠).

لذا وزع الباحث الاستبانة التي تضمنت عددا من الموضوعات على نخبة من الخبراء المتخصصين في اللغة العربية و آدابها وطرائق تدريسها ملحق (٥) لاختيار موضوع واحد يعتمده الباحث اختباراً بعدياً للمجموعتين (الضابطة والتجريبية)، وقد اختير الموضوع الآتي: **قال الإمام علي بن أبي طالب(عليه السلام)﴿من استبدَّ برأيه هلك، و من شاورَ الرجال شاركها في عقولها ﴾** * بعد ان نال أغلب أصوات الخبراء .(ملحق٩)

ثبات التصحيح:(التجربة الاستطلاعية):

لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة على الاختبار ،ومن أجل التحقق من ثبات التصحيح طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الخامس الادبي في إعدادية الثورة للبنين من مجتمع البحث نفسه ولها مواصفات عينة البحث نفسها ، وذلك بتاريخ ٨ / ٤ / ٢٠١٠ وبلغ عدد أفراد العينة (٢٠) طالباً، وبعد كتابة الطلاب الموضوع المحدد وجمع الأوراق . صحح الباحث الأوراق على وفق معيار الهاشمي واستخدم نوعين من الاتفاق هما :

- **الاتفاق عبر الزمن.**
- **الاتفاق مع مصحح آخر**[١].

إذ صحح الباحث الاختبار بعد اسبوعين من تصحيحه للمرة الأولى وطلب من مصحح آخر أن يصحح الأوراق المسحوبة بعد أن دربه على التصحيح ، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون وجد أن معامل ثبات التصحيح عبر الزمن كان (٠,٩٩) . وبين الباحث ومصحح

---

* نهج البلاغة، شرح الشيخ محمد عبده،ط١، مؤسسة التاريخ العربي،بيروت.ص٥٣٧،تسلسل الحكمة:١٦١.

[١] المصحح هو علي عبد زيد: طالب ماجستير طرائق تدريس اللغة العربية

آخر كان (٠,٩٥) . ويعد معامل الثبات في الحالتين جيداً بالنسبة الى الاختبارات غير المقننة التي إن بلغ معامل ثباتها (٠,٦٧) تعد جيدة (١٩٠: ص ٢٢) ، وبعد جمع البيانات والتعامل معها إحصائيا كانت النتائج مبينة في (ملحق ١٠) ، ومن خلال ذلك تثبت الباحث من وضوح الموضوع لدى الطلاب ومن كفاية الوقت المخصص للكتابة فيه وبهذا أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق .

سادساً: آلية إجراء التجربة:

أ. تحديد المادة العلمية :

لما لم يكن للتعبير مفردات دراسية يجمعها في كتاب منهجي مقرر كبقية فروع اللغة العربية بل كانت هناك أهداف عامة وخاصة وتوجيهات وضعتها وزارة التربية تؤكد أهمية التعبير والسعي للارتقاء بمستوى أداء الطلاب التعبيري (١٨٠: ص ١٣ – ١٧) ، كان على الباحث أن يحدد المادة العلمية التي ينوي تدريسها خلال مدة التجربة لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة .

اعد الباحث للمجموعة التجريبية ملزمة تحوي أنماط النصوص(البرهاني، و الايعازي، و السَردي، و التفسيري، و الوصفي) مع ثلاثة أمثلة لكل نمطٍ على أن يتم تحليل مثال واحد عن طريق التصويت عليه من طلاب المجموعة التجريبية بُغْيَة تعريف طلاب المجموعة بتلك الأنماط وصولا إلى كيفية كتابة موضوعاتهم التعبيرية ضمن تلك الأنماط في أثناء سير التجربة عن طريق الالتزام بمؤشرات النمط الذي ينتمي إليه الموضوع التعبيري، و من ثم معرفة مستوى أدائهم التعبيري في نهاية التجربة ، وتم عرضها على نخبة من الخبراء المتخصصين في اللغة العربية و آدابها وطرائق تدريسها ملحق (٥) لبيان رأيهم في مدى صلاحية تدريسها المجموعة التجريبية ملحق (١١).

أما المجموعة الضابطة ، فقد حدد الباحث موضوعات التعبير لها من خلال استبانة ضمنّها (١٦) موضوعاً تعبيرياً ، عرضها على نخبة من الخبراء المتخصصين في اللغة

العربية وطرائق تدريسها ملحق (٥) ، لاختيار خمسة موضوعات تعبيرية، ملحق (١٢) بعدها أُخِذَت الموضوعات التي نالت أغلب أصوات الخبراء .

أما المجموعة التجريبية، فقد حدد الباحث موضوعات التعبير لها من خلال استبانة ضمنّها (١٨) موضوعاً تعبيرياً ، عرضها على نخبة من الخبراء المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ملحق (٥) ، لاختيار خمسة موضوعات تعبيرية باختيار موضوع واحد لكل نمط من أنماط النصوص على أن يتم الكتابة في البيت لغرض إتقان آلية الكتابة على وفق النمط المعين. ملحق(١٣)

ب. إعداد الخطط التدريسية :

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة ، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها (٣٤: ص٢٣) ، ولما كان إعداد الخطط التدريسية يُعدّ واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعدّ الباحث خططاً تدريسية لتدريس التعبير لطلاب مجموعتي البحث على وفق أسلوب أنماط النصوص فيما يخص طلاب المجموعة التجريبية ، وعلى وفق الطريقة التقليدية فيما يخص طلاب المجموعة الضابطة . وقد عرض الباحث أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها (الملحق ٥) ، لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الخطط ، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة ، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ (الملحق ١٤).

سابعاً : ضبط بعض المتغيرات الدخيلة :

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ، ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة المنهج إلا أنّ المتخصصين في مجال المنهج التجريبيّ يدركون تماماً الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها وضبطها ؛ لأنّ الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ، ومعقدة، تتداخل فيها العوامل وتتشابك (٦٩: ص١٠٧).

زيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائيّ بين مجموعتيّ البحث التجريبية والضابطة في خمسة متغيرات قد يكون لتداخلها تأثير مشترك مع المتغير المستقل في المتغير التابع ، حاول الباحث قدر الإمكان تفادي أثر عدد من المتغيرات الدخيلة في سير التجربة ، ومن ثم في نتائجها وإن نجاح الباحث في تجربته يستوجب ضبط جميع المتغيرات التي تهدد سلامة تجربته ، وتترك أثرها في المتغير التابع (١٤٠: ص ٣٨٢)، ولضمان السلامتين الداخلية والخارجية للتصميم التجريبي حدد الباحث المتغيرات وهي :

١. المتغير المستقل :أنماط النصوص.

٢. المتغير التابع : الأداء التعبيري .

٣. المتغيرات الدخيلة التي قد تهدد سلامتي التصميم الداخلية والخارجية.

وفيما يأتي إجراءات ضبط بعض هذه المتغيرات :

أولاً: بعض المتغيرات التي تهدد السلامة الداخلية للتصميم.

١. ظروف التجربة والحوادث المصاحبة :

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة (الكوارث ، الفيضانات ، الأعاصير ، الحوادث الأُخر كالحروب والاضطرابات (سياسية و أقتصادية) أو الاوبئة وغيرها مما يُعرقل سير التجربة) (١٣٦:ص٩٥)، ولم تتعرض التجربة في هذا البحث إلى أي ظرف طارئ أو حادث يُعرقل سيرها ، ويؤثر في المتغير التابع بجانب أثر المتغير المستقل .

٢. الاندثار التجريبيّ :

يقصد بالاندثار التجريبيّ الأثر الناجم من ترك عدد من الطلاب (عينة البحث) ، أو انقطاعهم في أثناء التجربة ، مما يؤثر في النتائج (١٠٩:ص٤٧٩) ، ولم يتعرض البحث لهذه الحالات سواء أكانت تسرباً أم انقطاعاً ، أم تركاً باستثناء حالات الغيابات الفردية التي تعرضت لها مجموعتا البحث ، وبنسبة ضئيلة جداً ، ومتساوية تقريباً في المجموعتين ، في أثناء تطبيق التجربة.

٣.العمليات المتعلقة بالنضج :

ويقصد بها التغييرات البيولوجية والفسيولوجية والسيكولوجية التي تحدث في بنية الكائن البشري، وهذا التغيير يحدث عند معظم الأفراد في العمر نفسه (١٦١: ص٣٩٨) ولم يكن لهذه العمليات أثر في البحث إذ بدأت التجربة يوم (الأثنين) الموافق ١٥ / ٢ / ٢٠١٠ ، وانتهت في يوم (الخميس) الموافق ٢٩ / ٤ / ٢٠١٠ ، وإذا حدث نمو في الجانبين النفسي والبيولوجي فإنّ هذا النمو يتساوى فيه طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة .

٣. الفروق في اختيار المجموعتين :

حاول الباحث – قدر المستطاع – تفادي أثر هذا المتغير من طريق والاختيار العشوائي للعينة و إجراء التكافؤ الإحصائيّ بين طلاب مجموعتيّ البحث التجريبية والضابطة في خمسة متغيرات (العمر الزمني ، وتحصيل الوالدين الدراسي ، ودرجات اللغة العربية لنصف السنة ، ودرجات الاختبار القبلي)، التي يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع، زيادة على أن ظروف الطلاب تكاد تكون متشابهة لانتمائهم إلى بيئة اجتماعية واحدة.

٤. أداة القياس :

استعملت أداة موحدة لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث وهي (الكتابة في موضوع تعبيري موحد) وتصحيحه على وفق محكات التصحيح التي وضعها الهاشمي سنة ١٩٩٤ لقياس الأداء التعبيري .

ثانياً: بعض المتغيرات التي تهدد السلامة الخارجية للتصميم .

١.المدرس :درسَّ الباحث نفسه مجموعتي البحث، و بهذا سيطر على ما قد ينجم من أثر في المتغير التابع اذا ما اسند التدريس الى مدرس غيره.

ب. **سرية البحث** : حاول الباحث الحفاظ على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وهدفه ، كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة ، مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها .

ج. **الوسائل التعليمية** : عادة ما تقاس جودة المادة التعليمية بمقدار ما تقدمه من وسائل تعليمية تُعين على التعلم وتساعد على فاعليته ، وبمقدار ما تسمح للمتعلم باستعمال هذه الوسائل (٦٥:ص٤١) ، لذلك كانت الوسائل التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة متشابهة مثل ، السبورة ، والأقلام الزيتية.

د. **مدة التجربة** : كانت مدة التجربة موحّدة ومتساوية لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة إذ بدأت يوم الاثنين الموافق ١٥ / ٢ / ٢٠١٠ ، وانتهت في يوم الخميس الموافق ٢٩ / ٤ / ٢٠١٠ .

١. **إجراء التجربة** : فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة ، فقد درَّس الباحث طلاب مجموعتيّ البحث التجريبية والضابطة بنفسه لتلافي أثر هذا المتغير ، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية ، لأنّ إفراد مدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب ردّ النتائج إلى المتغير المستقل ، وقد تُعزى إلى تمكن أحد المدرسين في المادة أكثر من الآخر أو إلى صفاته الشخصية مثل نشاطه أو دافعيته أو رغبته في تدريس مادته أو إلى غير ذلك من العوامل .

و. **بناية المدرسة** : طبقت التجربة في مدرسة واحدة، فكانت الصفوف متجاورة و متشابهه، من حيث المساحة، و عدد الشبابيك، و الإنارة، و التهوية، و عدد المقاعد و نوعها و حجمها.

ز. **توزيع الدروس** : ضبط الباحث هذا العامل من طريق التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتيّ البحث التجريبية والضابطة ، وجدول (٩) يوضح ذلك .

جدول (٩)

توزيع دروس التعبير بين طلاب مجموعتيّ البحث

المجموعة	اليوم	الدرس	الساعة
التجريبية	الخميس	الأول	٨,١٥
الضابطة	الخميس	الثالث	١٠,٠٠

. تطبيق الاختبار البعدي:

بعد أن فرغ الباحث من تدريس مجموعتي البحث الموضوعات المحددة لكل منهما ، طبّق الاختبار البعدي بتاريخ ٢٩ / ٤ / ٢٠١٠ ، بمساعدة مدرّس اللغة العربية في المدرسة .

٣.تصحيح الاختبار البعدي :

بعد أن فرغت مجموعتا البحث من كتابة الموضوع ، جمع الباحث الأوراق وصححها على وفق معيار الهاشمي الذي حُددت درجته العليا بـ (١٠٠) درجة ودرجته الدنيا بـ (صفر) ، موزعة على فقرات المعيار البالغة إحدى عشرة فقرة ، ودرجة كل فقرة موزعة على عناصرها ملحق (٦)، فكانت درجاتهم في الاختبار البعدي كما مبينة في الملحق(١٥) .

وللتثبّت من موضوعية التصحيح ، سحب الباحث عشوائياً (٢٠) ورقة ، بواقع (١٠) أوراق لكل مجموعة مستخدماً نوعين من الاتفاق ، اتفاق الباحث مع نفسه عبر الزمن ، واتفاقه مع مصحح آخر [*] ، إذ صحح الباحث الأوراق مرتين بفاصل زمني مقداره أسبوعان

[*]. المصحح طالب الماجستير– حيدر فوزي وسمي – ماجستير لغة عربية/الأدب .

، فكان ثبات التصحيح (٠,٨٧) ، أما ثبات التصحيح مع مصحح آخر فبلغ (٠,٨٩) ، ملحق (١٦) . وأفرغ البيانات في قوائم أعدت لهذا الغرض للتعامل معها إحصائياً .

ثامناً: الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل نتيجة البحث :

١. الاختبار التائيّ (T-test) لعينتين مستقلتين:

$$ت = \frac{\bar{س}_1 - \bar{س}_2}{\sqrt{\frac{(ن_1 - 1)\, ع_1^2 + (ن_2 - 1)\, ع_2^2}{(ن_1 + ن_2 - 2)} \left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2} \right)}}$$

إذ تمثل:

س١ : الوسط الحسابيّ للمجموعة التجريبية .

س٢: الوسط الحسابيّ للمجموعة الضابطة .

ن١: عدد أفراد المجموعة التجريبية .

ن٢: عدد أفراد المجموعة الضابطة .

ع١ ٢: تباين المجموعة التجريبية .

ع٢ ٢: تباين المجموعة الضابطة (٢٠:ص١٥٦_١٥٧) .

٢. اختبار (كا٢) مربع كاي :

$$كا^2 = مج \frac{(ن - ق)^2}{ق}$$

إذ تمثل :

ن : التكرار الملاحظ.

ق: التكرار المتوقع . (١٤٠:ص٥٥٨).

٣. معامل ارتباط بيرسون (Pearson):

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^{٢} - (\text{مج س})^{٢}][ن \text{ مج ص}^{٢} - (\text{مج ص})^{٢}]}}$$

إذ تمثل:-

ن: عدد أفراد العينة .

س: قيم المتغير الأول .

ص: قيم المتغير الثاني (٢٧: ص ١٨١).